# Psychologja w szkole średniej.

III.

## Psychologja fizjologiczna a psychologja, jako nauka samoistna.

Co się tyczy poglądów na stosunek psychologji do innych nauk, to możemy dla naszych celów odróżnić dwa kierunki, z których każdy posiada przedstawicieli w liczbie coprawda bardzo nierównej. Niektórzy psychologowie, zwłaszcza ci, którzy wyszli z kół lekarskich, jak np. Exaer, Kraepelin, Ziehen, uważają psychologję za naukę zależną od fizjologji i reprezentują kierunek, znany pod nazwą „psychologji fizjologicznej.“ Inni znów, i ci stanowią przeważającą większość, uważają psychologję za naukę samoistną, autonomiczną. Do tych należą Wundt, Stumpf, G. E. Müller, Külpe, Meumann, Ebbinghaus, Binet, James, Titchener i inni.

Ponieważ, jak zaznaczyliśmy wyżej, nie są to różnice czysto akademickie, lecz jako różnice realne, mogą i muszą wywrzeć wpływ na wybór tego czy innego kierunku nauczania, musimy rozejrzyć się w nich bardziej szczegółowo i zdecydować się na wybór jednego z nich lub też pewnych kombinacji, o ile te ostatnie są ze stanowiska naukowego pożądane.

następnie tłumaczy się pierwiastki, na które po dokonanej szematyzacji „udało“ się rozłożyć odpowiedni stan psychiczny na język pojęć fizjologicznych. Jednocześnie z dokonanym przekładem na język fizjologji wzbogaca się fizjologję o pewne procesy fizjologiczne, które owym pojęciom właśnie odpowiadają i w końcu uważa się te świeżo ad hoc wykryte sprawy fizjologiczne za przyczynę, czy warunek (to już rzecz stylu, czy teorji poznania) owego stanu psychicznego, który miał być objaśniony. Za jednym zamachem i do tego niewielkim wysiłkiem wzbogaca się psychologję i fizjologję. I rzadko tylko dostrzegają autorowie podobnych hypotez i tłumaczeń, iż niczym się one nie różnią od próby przekonania kogoś, że np. jeżeli przełożymy zawartość portmonetki z jednej kieszeni do drugiej, zawartość ta zwiększy się w dwójnasób i wypełni obie kieszenie. Mniej obrazowo: zasadniczy błąd podobnych hypotez psychofizjologicznych polega po pierwsze na tym, że odnośne stany psychiczne nie są uprzednio dostatecznie zanalizowane z punktu widzenia czysto psychologicznego, podrugie, że odnośne procesy fizjologiczne nie są rezultatem niezależnych i bezpośrednich poszukiwań li tylko fizjologicznych, zdobytym na podstawie badań doświadczalnych, lecz ad hoc skonstruowanym dowolnie mechanizmem w celach psychologicznych, i po trzecie, że rzekomy wzajemy stosunek odnośnych stanów psychicznych oraz mających im odpowiadać spraw fizjologicznych nie może się ostać przed próbą sprawdzenia empirycznego.

Jeżeli pominiemy dział najprostszych zjawisk psychicznych, t. j. czuć zmysłowych, których odpowiedniki fizjologiczne są nam mniej lub więcej znane oraz do pewnego stopnia lokalizację w mózgu, musimy wyznać, że na odpowiedniki fizjologiczne całej pozostałej reszty spraw psychicznych składają się domy-

sły. Jest to tymbardziej zrozumiałe, że sprawy fizjologiczne dotyczące złożonych przejawów duchowych wskutek zawikłania oraz trudności metodologicznych mniej są zbadane i znane, niż odpowiadające im stany psychiczne. Te ostatnie, posiadają w porównaniu ze wspomnianemi sprawami fizjologicznemi z punktu widzenia poznawczego tę zasadniczą przewagę, że jesteśmy ich bezpośrednio świadomi, gdyż są one treścią naszych doznań. Że odczuwamy przyjemność czy przykrość, że czegoś chcemy, że o czymś myślimy— o tym wszystkim wiemy bezpośrednio i dlatego też możemy z większą względnie łatwością osiągnąć znajomość psychologiczną tych doznań, niż znajomość ich fizjologicznych podstaw, o których doświadczenie bezpośrednie nic nam nie mówi. Pierwszym obowiązkiem psychologa, badającego mniej lub bardziej złożone stany psychiczne (stany psychiczne proste są tylko abstrakcją) jest ich rozczłonkowanie *psychologiczne*, analiza na części składowe posunięta do ostatecznych granic naturalnych oraz ewentualne wykrycie związków, w jakich znajdują się stany zanalizowane ze stanami przylegającemi do nich w czasie. Dopóki nie będziemy dokładnie obznajmieni z pierwiastkami życia psychicznego oraz ich mechanizmem, próby objaśniania fizjologicznego będą musiały być uważane za przedwczesne, ponieważ gdyby rzeczywiście okazało się, iż przyczyn wszelkich zjawisk psychicznych należy się doszukiwać na gruncie fizjologicznym, wtedy funkcję łańcucha przyczynowego mogłyby pełnić jedynie odpowiedniki fizjologiczne nierozkładalnych *pierwiastków* psychicznych, nie zaś złożonych kompleksów. A więc, przyjmując nawet w zasadzie objaśnienie fizjologiczne jakichkolwiekbądź przejawów życia psychicznego za ostateczny cel psychologji, należy uważać analizę czysto psychologiczną za najpierwsze zadanie psychologa.

Ale wcale nie jest jeszcze rozstrzygniętą kwestją czy ostatecznym celem psychologji jest naprawdę objaśnienie fizjologiczne. W każdym razie warunkiem koniecznym, umożliwiającym takie objaśnienie byłaby pewność, że naprawdę każdemu doznaniu psychicznemu odpowiada jakaś sprawa fizjologiczna. Od podobnej pewności jesteśmy na razie bardzo oddaleni. Owszem niektórzy pierwszorzędni badacze jak np. Wundt i Stumpf [1]) skłonni są do przypuszczania, że rzecz ma się wprost przeciwnie, że istnieją takie stany psychiczne, które nie posiadają żadnych odpowiedników fizjologicznych. Nie znaczy to jeszcze, aby tak miało być w rzeczywistości, ale jest dowodem tego, że pewne działy fizjologji posiadają tyle luk, iż podobne hypotezy nie są wcale wykluczone.

Sama nazwa „psychologja fizjologiczna," używana często dla oznaczenia psychologji doświadczalnej, nie powinna wprowadzać w błąd. Wundt używa jej jako tytułu swego wielkiego dzieła „Grandzüge der physiologischen Psychologie" przez pewien pietyzm dla nazwy, pod jaką dzieło powyższe ukazało się w pierwszym wydaniu, gdy Wundt wyznawał poglądy, zgoła odmienne od dzisiejszych jego poglądów. W piątym wydaniu swego wielkiego dzieła powiada: „Psychologja fizjologiczna jest przedewszystkim *psychologją* i stawia sobie, jak i każdy inny rodzaj wykładu tej nauki przedewszystkim za zadanie *badanie zjawisk świadomości w ich własnym związku.* Nie jest ona częścią fizjologji, ani też chce, jak to błędnie twierdzono, wyprowadzić lub objaśnić zjawiska psychiczne

---

[1]) Prof. Stumpf. „Erscheinungen und Funktionen" w „Berichte der Königlich. preussischen Akademie der Wissenschaften. Phil.-hist. Klasse 1907.

z fizycznych przejawów życia. W nazwie „psychologja fizjologiczna“ nie należy doszukiwać się tej tendencji, tak jak nie należy mniemać, że w tytule „Anatomja mikroskopowa,“ ukrywa się zamiar sprowadzenia roli anatomji do objaśnienia funkcji mikroskopu.“ [1])

Wyłuszczyliśmy powyżej przyczyny, dla których należy według nas uważać t. zw. „psychologję fizjologiczną“ z jej wszystkiemi teorjami, domysłami i konstrukcjami, jakie spotykamy u jej głównych przedstawicieli za przedwczesny wytwór nieusprawiedliwiony rzeczywistym stanem naszej wiedzy obecnej tak w zakresie fizjologji jak i w zakresie psychologji analitycznej. Ponieważ zaś wydaje nam się nie podlegać najmniejszej wątpliwości, że to, co jest nieuzasadnione i wadliwe z czysto naukowego punktu widzenia, nie powinno być polecane z punktu widzenia pedagogicznego, uważamy za niepożądane wprowadzenie do wykładów psychologji fizjologicznej, jako podstawy nauczania psychologji—w szkole średniej.

Czy to zasadnicze wypowiedzenie się przeciw psychologji fizjologicznej oznacza jednocześnie chęć zupełnego wyrzeczenia się jej pomocy oraz pominięcia fizjologji w nauczaniu? Bynajmniej. Przedewszystkim, co się tyczy fizjologji, to uwagi powyższe ograniczyły się jedynie do stwierdzenia, że psychologja nie jest jednym z jej rozdziałów czy jedną z jej części. Stosunek psychologji do fizjologji określimy prawidłowo, jeżeli powiemy, że ta ostatnia jest jedną z jej nauk pomocniczych, tak jak nią jest anatomja i psychopatologja. Bez pewnych wiadomości z zakresu fizjologji uważamy za niemożliwe zrozumienie podstawo-

---

[1]) Grundzüge der physiologischen Psychologie I, słr. 2—3.

wych danych z niektórych działów psychologji. Tyczy to się szczególniej funkcji elementarnych, i wogóle tych funkcji psychicznych, których odpowiedniki fizjologiczne są nam znane. Do tych należą w pierwszej linji czucia zmysłowe oraz umiejscowienie ich odpowiedników w mózgu. Zadaniem więc nauczyciela psychologji jest zaznajomienie ucznia z budową i funkcjami systemu nerwowego oraz z anatomją i fizjologją narządów zmysłowych. Oczywiście zaznajomienie to ma mieć na celu osiągnięcie zrozumienia odnośnych faktów, należących do *psychologji* oraz prawidłowości, jakim owe fakty podlegają.

Ideją przewodnią i celem powinna być tu *psychologja* i dlatego nauczyciel psychologji winien się wystrzegać traktowania fizjologji, jako czegoś, co może zastąpić wiadomości psychologiczne. W tym celu powinien uskutecznić wybór materjału fizjologicznego z punktu widzenia tych faktów i teorji psychologicznych, z któremi uważa za stosowne zapoznać uczniów.

W tym miejscu uważamy za swój obowiązek zaznaczyć z naciskiem, że o ile niesłuszną jest chęć roztopienia psychologji w danych fizjologicznych i zaznajamiania ucznia z fizjologją zamiast z psychologją pod pretekstem, że psychologja—to właściwie fizjologja, pretekstem, napotykanym niekiedy wśród przyrodników, znających psychologję mniej więcej ze słyszenia, o tyle też niesłusznym jest zdanie tych, którzy, znając ze słyszenia zarówno fizjologję, jak i psychologję, twierdzą, że wszelka fizjologja jest w wykładzie psychologji zbyteczna· Wychodząc z tego założenia, zwolennicy tego ostatniego poglądu chętnieby przeszli jaknajprędzej do porządku dziennego nad obszernym rozdziałem psychologji zmysłów i nad zagadnieniami, z nim związanemi, aby natychmiast zająć

się psychologją „wyższych przejawów duchowych,“ a więc psychologją myślenia, t. zw. „uczuć wyższych“ i złożonych stanów woli. Przed poglądem tym należy ostrzec tymbardziej, że w naszych warunkach przy szeroko rozwiniętym dyletantyzmie, gdzie za ludzi, powołanych do wykładu psychologji (nie tylko w szkołach średnich), uważają się prawnicy, lekarze i literaci, którzy nagle poczuli w sobie pociąg do zajęcia pedagogicznego, pogląd ten może bardzo łatwo zyskać zwolenników, ze względów z samą psychologją nic wspólnego nie mających. Ostatecznie, aby niebałamutnie i zrozumiale wyłożyć najważniejsze dane z psychologji zmysłów i psychofizyki, należy dane te dokładnie znać w zakresie większym, niż tego wymaga sam wykład oraz z sumy wiadomości własnych umieć wybrać to, co jest najbardziej potrzebne i odpowiednie dla szkoły średniej. Na podobne opanowanie przedmiotu śród dyletantów oczywiście liczyć nie można, gdy tymczasem owe „wyższe przejawy“ życia duchowego przedstawiają bardzo wdzięczne pole do różnego rodzaju deklamacji, ponieważ wskutek ich złożoności, lotności i nieuchwytności treść wygłoszonych o nich poglądów trudniej podlega kontroli i łatwiej może ukryć niedostateczne przygotowanie przygodnego profesora.

Wynik rozważań powyższych możemy sformułować, w zdaniu następującym. Zarówno wykład, zorjentowany w kierunku krańcowo pojętej psychologji fizjologicznej, jak i wykład, ignorujący ważne zdobycze w tej dziedzinie psychologji, która z natury swego przedmiotu jest ściśle związana z zagadnieniami fizjologicznemi (psychologja zmysłów), jest z punktu widzenia naukowego i pedagogicznego niepożądany.

Pozostaje nam więc psychologja, pojmowana jako

nauka samoistna. Na czym polegać może samoistność psychologji?

Już z rozważań powyższych jasnym jest, że przez samoistność psychologji nie należy rozumieć ignorowania przez psychologa tych dziedzin wiedzy, które są z nią szczególnie w niektórych jej działach ściśle związane i w stosunku do psychologji są jej naukami pomocniczemi, jak np. anatomja, fizjologja, psychopatologja i psychjatrja. Samodzielność lub niesamodzielność danej gałęzi wiedzy nie mierzy się stopniem, w jakim dana gałęź wiedzy jest związana z innemi. Gdybyśmy bowiem z ilości związków, zachodzących pomiędzy jakąkolwiek dziedziną wiedzy a jej naukami pomocniczemi chcieli sądzić o stopniu jej samodzielności, musielibyśmy dojść do wniosku, że nauka bezwzględnie samodzielna i niezależna od innych nie istnieje. Widzimy więc, że samodzielność psychologji musi polegać na czymś innym. Samodzielność ta polega na tym, że psychologja posiada zagadnienia, których inna nauka rozwiązać nie może. Pierwszym podstawowym zadaniem psychologji jest opis i analiza tego wszystkiego, co znajdujemy bezpośrednio w naszych doznaniach, w stanach naszej świadomości. Z tego wynika, że pojęcia, służące do oznaczenia pierwiastków, na jakie rozłożyć możemy stany psychiczne, oraz pojęcia, służące do oznaczenia związków, zachodzących pomiędzy temi pierwiastkami, muszą dać się zawrzeć w kategorjach czysto psychologicznych, a nie fizjologicznych, jak to widzieliśmy w dążeniach psychologji fizjologicznej. Jeżeli prawdą jest, że materjalne sprawy fizjologiczne, tworzące podłoże spraw duchowych, są od tych ostatnich zasadniczo odmienne, i jeżeli prawdą jest, że fizjolog, opisując procesy, zachodzące w organizmie fizycznym, nie posługuje się pojęciami, oznaczającemi nasze świadome doznania

duchowe, musi być jasnym, że i elementy (sui generis), z których składają się niematerjalne zjawiska świadomości, muszą być odmienne od elementów, badanych przez fizjologa. Zarówno, jak sprawa fizjologiczna nie może dać się rozłożyć na pierwiastki psychiczne, tak też i zjawisko psychiczne nie może się składać z pierwiastków niepsychicznych. Pojęcia czucia, postrzeżenia, wyobrażenia, uwagi, uczucia, odtwarzania wyobrażeń i t. d. są przykładami takich pojęć czysto psychologicznych. Jaknajdalej posunięta *analiza psychologiczna* zjawisk duchowych jest postulatem psychologji, jako nauki samoistnej.

Wynika stąd wskazówka metodologiczna, która jest zarazem wskazówką *pedagogiczną,* aby punkt ciężkości wykładu psychologji w szkole średniej przenieść na dokładne zaznajomienie ucznia z głównemi i typowemi formami zjawisk psychicznych, ich pierwiastkami, połączeniami i przebiegiem oraz aby unikać włączania do opisu psychologicznego wszelkich pojęć, nie posiadających odpowiedników realnych w formach świadomości.

Tak np. jeżeli psycholog stawia sobie za zadanie zbadanie jakiegokolwiek złożonego stanu psychicznego, np. kontemplacji estetycznej, dążeniem jego będzie nie wychodzenie poza obręb samego faktu świadomości, który zwie się kontemplacją estetyczną, lecz rozczłonkowanie go oraz znalezienie jego części składowych. Psycholog będzie się starał wykazać, co zawdzięcza zadowolenie estetyczne pierwiastkom czuciowym, bezpośrednim, i co czynnikom pośrednim, kojarzeniowym, oraz uczuciowym, zastanowi się nad rolą i funkcją uwagi, jako czynnika, który jest jednym z warunków stanu estetycznego, wykaże większą lub mniejszą zawartość procesu wczuwania się w dzieło sztuki, porówna stan estetyczny z innemi stanami psy-

chicznemi, które są mu pokrewne i t. d., — jednym słowem, pozostając przez cały czas badania na terenie stanów psychicznych, dążyć będzie do wykrycia wszystkich jego składowych części oraz ich układu, w celu *psychologicznego* wyjaśnienia tego, co przed dokonaniem analizy było psychologicznie niezrozumiałym. Jakże odmiennie postąpi zwolennik wyjaśnienia fizjologicznego! Nie zwróci zupełnie uwagi na to, że stan estetyczny jest układem bardzo złożonym, wymagającym wytężonej analizy psychologicznej, lecz skonstruowawszy ad hoc kilka procesów mózgowych, postara się wytłumaczyć ich działaniem powstanie wszystkich charakterystycznych cech zadowolenia estetycznego, twierdząc, że zadowolenie estetyczne — to „właściwie“ nic innego, jak reakcja psychiczna owych fantastycznych procesów fizjologicznych. Stawiając postulat psychologji, jako nauki samodzielnej, mieliśmy właśnie na myśli wszechstronne empiryczne badanie stanów świadomości, mające na celu sprowadzenie wszelkich stanów psychologicznie złożonych do kombinacji nierozkładalnych pierwiastków psychicznych oraz wykazanie, w jaki sposób charakterystyczne strony złożonego układu psychicznego są uwarunkowane tym czy innym zespołem tych właśnie pierwiastków. Ponieważ zaś pedagogicznie wskazanym może być tylko to, co jest też wskazane naukowo, za podstawę więc wykładu psychologji w szkole średniej powinna być obrana psychologja—chciałoby się powiedzieć—„psychologiczna.“

Mimochodem pragnęlibyśmy w tym miejscu ostrzec przed próbą wprowadzania do psychologji uzasadniań, zaczerpniętych z dziedziny teorji poznania. Mamy przedewszystkim na myśli modny obecnie w pewnych kołach, szczególnie przyrodniczych, empirjokrytycyzm, któremu u nas blizki jest *Heinrich*. Nie

mamy zamiaru próbować rozstrzygania kwestji, czy empirjokrytycyzm jest jedynie możliwą, jak twierdzą jego zwolennicy, teorją poznania, czy nie, ponieważ chodzi tu nie o uzasadnianie stanowiska filozoficznego, lecz o wykreślenie linji wytycznych wykładu psychologji w szkole średniej. Otóż wydaje nam się nieodpowiednim czynić wykład psychologji zależnym od zmiennych prądów filozoficznych. Szczególniej dotyczy to uzasadnienia empirjokrytycznego, ponieważ doskonale nadaje się ono do wywołania zupełnego zamętu w głowie ucznia. Uczeń ten, od samego początku nauczania, wdrożony został do rozpatrywania całego świata fizycznego ze stanowiska realizmu krytycznego, wychodzącego z założenia, że świat doświadczalny jest rezultatem czynników objektywnych, od nas niezależnych, oraz subjektywnych, tkwiących w naszej organizacji psychofizycznej. Chemja i fizyka zapoznają go z podstawami świata objektywnego, jego pierwiastkami oraz prawami, eliminując zupełnie czynniki subjektywne, uważane ze stanowiska nauk przyrodniczych w ścisłym znaczeniu tego słowa jedynie za przeszkody w poznaniu praw świata zewnętrznego. Harmonijnym uzupełnieniem nauk przyrodniczych jest, zgodnie z poglądem wyłożonym wyżej — psychologja. Lecz, aby psychologja była naprawdę uzupełnieniem nauk przyrodniczych, nie zaś czynnikiem, wprowadzającym zamęt do umysłu ucznia, należy przy nauczaniu jej trzymać się ściśle tego samego gruntu, na którym było oparte nauczanie nauk przyrodniczych, a specjalnie fizyki. Dotyczy to szczególnie tych dziedzin psychologji, o których jest mowa o bodźcach zewnętrznych, czuciach, i ich podłożu anatomiczno-fizjologicznym. Gdy nauczyciel psychologji zechce ze stanowiska empirjokrytycznego dowodzić swoim słuchaczom, że bodźce zewnętrzne, fizyczne, to „właści-

wie“ nic innego, jak pojęciowe „uogólnienia,“ „bezjakościowe składniki naszych przeżyć“ [1]) należy być pewnym, że wykład psychologji nietylko nie przyczyni się do wyświetlenia uczniowi istoty zjawisk psychicznych, oraz stosunków bodźców do czuć, lecz zmąci mu jasny dotychczas pogląd na sprawy fizyczne, zatrze granice pomiędzy światem fizycznym a duchowym, i przyczyni się zbudzenia w nim przekonania, że w świecie fizycznym zjawiska odbywają się „właściwie“ zupełnie inaczej, niż jak go dotychczas uczyła fizyka. Takie uzasadnianie w kursie psychologji musi być z konieczności pobieżne i bardzo popularne. To też nawet gdyby pogląd empirjokrytyków był naprawdę jedynie możliwy, czego zresztą nie przypuszczamy, to i wtedy wprowadzanie uzasadnień empirjokrytycznych musiałoby być uważane za niepożądane w szkole średniej ze względu na rozdźwięk, jakiby niechybnie wywołało pomiędzy fizyką z jednej strony, a psychologją z drugiej. Wykład więc psychologji winien być ściśle dostosowany do wykładu fizyki, to znaczy winien być oparty na tych samych, co i wykład fizyki metodologicznych założeniach realizmu krytycznego, tymbardziej, że ten ostatni jest historycznie podłożem, na którym rozwijała się zarówno fizyka, jak i psychologja.

Pragnęlibyśmy wreszcie zwrócić uwagę na jeszcze jedną stronę w wykładzie psychologji, która, zdaniem naszym, może znakomicie przyczynić się do zainteresowania ucznia przedmiotem. Chodzi nam o zabarwienie biologiczne wykładu psychologji. Na każdym kroku odsłoni ono uczniowi ścisły związek, jaki zachodzi pomiędzy stanami świadomości oraz ich wy-

---

[1]) P. Heinrich. Psych. ucz. str. 20.

stępowaniem a ich rolą, jaką spełniają pośród reszty innych czynników, mających na celu przystosowanie organizmu psychofizycznego oraz jego funkcji do warunków życia. Nauczyciel, uwzględniając biologiczne znaczenie przejawów świadomości, zdoła wykazać, że nawet te sprawy, które na pierwszy rzut oka wydają się bądź bezcelowemi, bądź wprost szkodliwemi, jak np. zapominanie, cieśń świadomości, ból i in., posiadają z punktu widzenia biologicznego znaczenie dodatnie, nie mówiąc już o takich przejawach, jak wyobraźnia, pamięć, przyzwyczajenie, uczucia, odruchy, instynkty i t. d. Zręczne zwrócenie uwagi w stosownym miejscu wykładu na biologiczną stronę życia psychicznego przyczyni się w znacznej mierze do ożywienia wykładu, obudzi jednocześnie w uczniu przeświadczenie, że przejawy duchowe są dalszemi ogniwami w łańcuchu, składającym się z wszystkich tych czynników, których powstanie oraz forma dadzą się w pewnej mierze wytłumaczyć pożytkiem, jaki przynoszą gatunkowi w dążeniu do przystosowania się do warunków życia oraz do jego opanowania.

Zreasumujmy wynik rozważań powyższych. Psychologja *empiryczna*, nie zaś spekulacyjno-metafizyczna, *eksperymentalna*, nie zaś oparta wyłącznie na samoobserwacji, *samoistna o zabarwieniu biologicznym*, nie zaś oparta czy to na fizjologji, czy też na kierunku teorji poznania, nie związanym z nią metodologiczno-historycznie, winna być podstawą na jakiej należy oprzeć wykład psychologji w szkole średniej.

*Dr. J. Segał.*

# Źródła i granice mego optymizmu.

---

Pan Drogoszewski — zarzuca mi optymizm, razi go moje wyrażenie „nie wolno“ w zdaniu, które wielokrotnie powtórzył, czyni również spostrzeżenie, że moje postulaty „nie są może tak bezinteresowne, jakby się napozór zdawać mogło“ — i sili się na wykrycie *interesu*, który mną powodował, to przypisując mi propagandę solidarystyczną, to oportunizm, bodaj nawat chęć odmładzania się i t. p. Zamiast tych wszystkich hypotez, radzę mu zatrzymać się nad pewnym ustępem jego własnego artykułu, a od razu wszystko stanie się jasnym: „Stosunek rodziców, stosunek społeczeństwa do szkoły bywa niekiedy hyperkrytyczny“ —„z tej strony niekoniecznie spotykamy się z wyrozumieniem,“ i bardzo trafnie wskazuje przyczynę tego hyperkrytycyzmu w zależności szkoły od społeczeństwa. Muszę tu ze swej strony rozszerzyć trochę i wzmocnić jego twierdzenie. Hyperkrytycyzm staje się coraz powszechniejszy—i moim zdaniem wcale nie bezinteresowny. Społeczeństwo, na ogół jest mało uświadomione pedagogicznie (nietylko zresztą u nas), a natomiast bardzo wrażliwe na praktyczne doraźne zyski i straty. Społeczeństwo nasze nie lubi trwałych i systematycznych wysiłków, a ofiarność jego szybko

się nuży. Z sensem czy bez sensu, z racją czy bez racji krytykuje się też szkołę, a po wyczerpaniu całej serji argumentów zawsze dochodzi do ostatniego, w którym tkwi całe jądro kwestji: „Cóż to za szkoła, co praw nie daje?!“ A przecież istotnie ta szkoła jest zależną od *tego* społeczeństwa; od niego zależy uczynić ją lepszą lub gorszą, ale o doskonaleniu jej mowy być nie może, jeśli się szerzyć będzie pesymizm, nieufność, zniechęcenie.

Pan Drogoszewski narzeka na apatję młodzieży, a nie zastanawia się nad tym, czy krytyka tak ogólnikowa i tak sumaryczna, a nie rzeczowa, nie przyczynia się do spotęgowania apatji i bezwładu w społeczeństwie?

Moim silnym i na faktycznych danych opartym przekonaniem jest, że ogół, narzekający na wady szkół polskich, nie jest absolutnie zdolny zrozumieć ani ocenić ich zalet ani tych pedagogicznych reform, które tam już bądź to dokonane, bądź zapoczątkowane zostały, że niejedna z nich zanika lub zostaje cofniętą wcale nie skutkiem optymizmu lub oportunizmu wzbraniającego krytyki, lecz w następstwie braku uznania, zrozumienia i poparcia w szerokich kołach rodzicielskich, a nawet ciaśniejszych nauczycielskich. To, co jest istotną zdobyczą pedagogji polskiej, jest bagatelizowane, lekceważone i ulega zaniedbaniu, w znacznej mierze i dlatego, że ogół pedagogów za mało poczuwa się do obowiązku uświadamiania drugim i sobie wartości zmian wprowadzonych i łudzi się, że samym ogólnikowym narzekaniem na ducha młodzieży, lub na kierunek szkoły już sprawę naprzód posuwa. Wszakże sami nauczyciele dla własnej i rodziców wygody skasowali najprzód oceny—charakterystyki, a następnie zabrali się do przywracania stopni — mimo wielokroć stwierdzonych ujemych skutków tego systemu. Wiel-

ce naiwne i niefortunne zdanie o „podtrzymywaniu żywej i silnej tradycji niezadowolenia“ można przyjąć pobłażliwym uśmiechem w uczniowskim elaboracie, ale nie można się na nie poważnie powoływać. Jak pan Dr. nie rozumie pracy nie rzutowanej w przyszłość, tak ja nie rozumiem niezadowolenia, któreby nie było cieniem rysującym się w silnym blasku jakiegoś ideału. Powiedz, czego chcesz, a to co odrzucasz samo przez się będzie wiadome, mówiąc zaś tylko, czego nie chcesz, bynajmniej jeszcze nie objaśniasz ani do czego dążysz, ani też, czy wogóle dążysz dokądkolwiek. Sama „Tradycja niezadowolenia „nie jest wcale czynnikiem twórczym.“

Wydawnictwo, o którym pan D. wspomina, jest mi dobrze znane, artykuł zaś, z którego czerpie swe cytaty, jest najsłabszym, najmniej przemyślanym a samodzielnym z tamże drukowanych. Spotykamy w nim niektóre echa z owych czasów, kiedy to młodzież ćwiczyła się w solidarności gremialnie opuszczając lekcje zbiorowe w kompletach, co naturalnie także podtrzymywało „tradycję niezadowolenia.“ Pan D. sam zauważył, że nieraz młodzieniec „rozszerzywszy zakres swych doświadczeń“ dochodzi do wniosku, iż „nie doceniał dobrych stron szkoły, która go wychowała.“ Otóż sądzę, że gdyby nie koledzy, z zasady podtrzymujący niezadowolenie, sprawiedliwa ocena przyszłaby wcześniej, w samą porę, aby należycie z pomyślnych warunków wychowawczych korzystać.

Ignorowanie stron dodatnich jest równie szkodliwym zaślepieniem i brakiem krytycyzmu, jak prześlepianie ujemnych.

Zupełnie niesłusznie zarzuca mi pan D. ten ostatni błąd. Nie twierdziłam bynajmniej, aby szkoły polskie nie miały wad i nie powinny się ich pozbywać, nie wzbraniałam tych wad wytykać i nawet nie tai-

łam, że młodzież je widzi i „przeciwdziałać im usiłuje.“ Zaznaczyłam tylko, że nawet w tym przeciwdziałaniu wybiera starannie środki nieryzykowne, unika wszystkiego, co szkole samej szkodzićby mogło, bardzo się lękając, aby „dziecka nie wylewać razem z kąpielą“ — jak mówi niemieckie przysłowie. Fakt owej szkoły na prowincji o której p. D. wspomina, jest jednym z najwymowniej potwierdzających to spostrzeżenie. Bynajmniej, zresztą nie słyszałam, aby szkoły prowincjonalne, ogólnie biorąc, wyżej stały pod względem wychowawczym niż warszawskie, bywa tak ale bywa i przeciwnie, zależnie od różnych zewnętrznych i wewnętrznych przyczyn.

Zbierałam informacje dość skrzętnie i wszechstronnie, czerpiąc z różnych źródeł, wszystkie więc moje uogólnienia opieram na dość obfitym, choć naturalnie nie wystarczającym materjale. Ich wartości nie mogę potwierdzić żadną statystyką, wnioski moje zarówno jak wnioski pana D. nie przejdą przez żadne głosowanie. Nie mogę naprzykład wykazać, jak żywe oburzenie wśród ogółu młodzieży wywołuje frazes, że szkoła nasza „jest tylko przetłumaczeniem szkoły dawnej“—miałam jednak możność stwierdzić, że to oburzenie jest powszechnie szczere. Pana D. razi, że mówię o pedagogicznie normalnych warunkach. Tak jest— *normalnych* a nie *idealnych*; normalnym nazywamy zwykle nie to, co nie nastręcza pola do krytyki i nic nie pozostawia do życzenia, lecz tylko to, co nie jest przeciwnym naturze, spaczonym, zwyrodniałym. Do tych więc *tylko normalnych* warunków zaliczam, gdy dziecko uczy się w ojczystym języku, gdy w wychowawcach widzi życzliwych przyjaciół, którzy z mniejszą czy większą umiejętnością, z lepszym czy gorszym rezultatem—jednakże szczerze wysilają się na to, by go nauczyć, a nie na to, by go „obciąć,“ gdy wchodząc

w szeroko otwarte bramy szkoły czuje się tam u siebie, i wśród swoich, że nie jest zmuszony wśrubowywać się za pomocą egzaminu konkursowego, a żyć w ciągłym strachu, że lada chwila znaleźć się może po drugiej stronie bramy,—gdy w klasie wysila umysł tylko na to, żeby zrozumieć, spamiętać, opanować, nie zaś na to, aby przewidzieć zasadzki i z nich się jakimś sprytnym wybiegiem wywinąć, — gdy wreszcie poza godzinami lekcji może swobodnie puścić wodze swej wesołości pewny, że nikt nie czyha złośliwie by ją jakimś środkiem dyscyplinarnym poskromić.

Mówię o *dziecku*; pana Dr. całkiem niesłusznie razi to wyrażenie. Do szkół wstępuje *dziatwa*, wychodzi z niej *młodzież*; warunki w jakich rozwija się dziecko we wstępnej, pierwszej, drugiej klasie, zwykle decydują o tym, jakie uczucia wiązać będą 7-mio klasistę ze szkołą i jakie maturzysta wyniesie z niej wspomnienia. Może za mało o tym pamiętamy.

Wedle zebranych przezemnie danych — (Pan D. ma przeciwne) ogół naszej młodzieży jest do szkoły przywiązany, nietylko maturzyści szkoły kieleckiej składają tego dowody. Znam również fakty świadczące, że przywiązanie to wytwarza pewne poczucie odpowiedzialności, dbałość o honor szkoły, o jej dobrą opinję. Wiem, że młodzież pod wpływem tych pobudek sama wśród siebie tępi złe nałogi, zwalcza skłonność do hulanek i wybryków—dawniej tak jednomyślnie i bezmyślnie tolerowanych. W moich oczach jestto również objawem „instynktu gromadzkiego“ — dla pana Dr.—nie. To, co on zarzuca młodzieży szkolnej jestto nie brak uspołecznienia, lecz — ściślej mówiąc bezprogramowość.

Istotnie, młodzież nasza programami nie interesuje sie wcale; nie znaczy to, aby ideałów nie miała. Muszę tu koniecznie przypomnieć panu D., że mówi-

my wciąż o młodzieży ze szkół średnich, muszę zwrócić uwagę, że mówimy o *pedagogicznie normalnych* warunkach i muszę zapytać, jak przyjąłby jakiśkolwiek kongres pedagogów szwajcarskich, amerykańskich, francuskich, czy angielskich, ubolewania nad brakiem społecznego programu w kołach młodzieży gimnazjalnej!

Pan D. tak wymagający względem niedorosłych, dorosłym stawia żądania przeciwne; chce on by moje uwagi o szkole i młodzieży były zupełnie *bezinteresowne*, to jest pozbawione związku z moim poglądem na potrzeby społeczeństwa i przyszłości narodu, — chce abym zapomniała, że szkoła jest czynnikiem życia społecznego, i że rezultatem pewnych reform wychowawczych bywają pewne prądy historyczne. U wychowywanych zatym bezprogramowość miałaby być wadą, u wychowawców zaletą? tego nie rozumiem. Nie pojmuję również, dlaczego pragnienie demokratyzacji społeczeństwa naszego obok pragnienia jego odporności na zewnątrz ma być równoznaczne z „solidaryzmem,“ a najtrudniej mi pojąć, dla czego przypisuje mi pan Dr. radość z „martwej ciszy“ lub z „nieobecności starszej młodzieży“ w kraju. Chyba tłumaczyć to mogę odwetem, za to, że mu niesłusznie jakoby przypisałam chęć „powrotu do przeszłości.“ Cieszę się, że się myliłam, obawiam się jednak, że nie tak dalece, jakbym pragnęła, pana D. bowiem odstręcza od tego cofnięcia się wstecz jedynie obawa, że musielibyśmy znów zwrócić do obecnego punktu. Jestto dla niego „błędne koło.“ Dla mnie błędnego koła wcale niema; chwilę obecną tylko z punktu widzenia przyszłości mogę poddawać surowej krytyce, w stosunku zaś do przeszłości widzę taki olbrzymi krok naprzód, że gdybyśmy choć co pięć lat posunęli się w tym stosunku —

za lat 20 mielibyśmy może takie szkolnictwo, które i mnie i pana Drogoszewskiego mogłoby nieomal zupełnie zadowolić. Z tego wynika, że cofnięcie się uważałabym za bezwzględną klęskę, z którą nie pogodziłaby mnie nawet nadzieja, że po kilku latach nowych wysiłków i ofiar odzyskamy stracone zdobycze.

*Iza Moszczeńska.*

# Idea demokratyczna w wychowaniu.

Demokratyzm, demokracja, demokratyzacja wiedzy, szkoły,—stronnictwa narodowo-demokratyczne, socjalno-demokratyczne, postępowo-demokratyczne — oto wyrazy, które od pewnego czasu są ciągle na ustach naszych. Mimowoli nasuwa się pytanie: czy wszyscy, którzy ten wyraz powtarzają, zastanawiają się głębiej nad jego znaczeniem i czy naprawdę pojęcie prawdziwego demokratyzmu przeniknęło nasze życie.

Porozumiejmy się przedewszystkim, co większość ludzi obecnych przez wyraz demokratyzm rozumie. Sądzę, że pewna część z nas używa tego powszechnie przyjętego terminu w znaczeniu niezupełnie właściwym. Wyraz bowiem demokratyzm jest to połączenie dwuch pojęć dziś faktycznie przestarzałych: Demos — lud i Kratos—władza. Przypuszczam, że byłoby właściwiej zamiast wyrazu *lud* i co za tym idzie ukrytego poza tym wyrazu innego określającego w przeciwstawieniu pewną klasę, która *ludem nie jest*, powinno by się używać jednego ogólnego wyrazu *ludzie*, i dalej zamiast wyrazu *rząd*, *władza*, powinno by się wprowadzić termin *współżycie*.

Sądzę bowiem, że ludzkość w swej rozwojowej linji po przez demokratyzm do *współżycia* przejdzie. I dla tego szerzenie pojęcia *współżycie* powinno być pierwszym zadaniem tych, którzy pojęcie to rozumieją i konieczność wprowadzenia go w życie odczuwają.

Przedewszystkim zaś, jeżeli chcemy by ludzkość do prawdziwego współżycia przygotowaną i dojrzałą była, musimy się starać o zaszczepienie pojęcia tego młodemu pokoleniu od pierwszych chwil jego życia drogą odpowiedniej reformy stosunków rodzinnych, tymczasem dziś rodzice zapominają, że dziecko to mały człowiek; w dzisiejszej rodzinie dziecko—to własność rodziców, to lalka, zabawka, często zawadzający, niepotrzebny sprzęt.

Rodzice według pojęć dzisiejszych mają prawo wymagać bezwzględnego posłuszeństwa *dla zasady*, chociażby dziecko całą niewłaściwość rozkazu widziało i rozumiało; poza tym rodzice domagają się szacunku, ba nawet miłości, chociażby ani na szacunek, ani na miłość zasłużyć nie umieli.

Rodzice tworzą swój świat odrębny, przed dziećmi jako przed jeszcze głupiemi zamknięty; dzieciom jako jeszcze głupim swojego świata mieć nie wolno, a zresztą rodzice w to nie wglądają, czy i jaki mają one świat.

Że jednak ten świat dziecka—młodzieńca mimo to istnieje, oto przyczyna, dzięki której w miarę rozwoju dziecka następuje coraz to większe jego wyodrębnianie i w końcu często katastrofa—zerwanie z rodzicami stosunków, jeżeli nawet nie jawnie, otwarcie, to tajemnie, wewnętrznie.

Współżycia rzeczywistego rodziców z dziećmi nie było dotychczas prawie nigdzie i dla tego nić łącząca sztucznie te dwa światy rodziców i dzieci tak często pękała.

Rodzina przyszłości zupełnie inaczej przedstawiać się powinna. *Współżycie wszystkich członków* — to konieczny warunek. Dwoje *współżyjących* rodziców wychowuje wspólnie i opieką potrzebną otacza nowego członka rodziny, małego człowieka, któremu od pierw-

szych chwil dojścia do samowiedzy prawa człowieka zagwarantowane być muszą.

To, cośmy powiedzieli o stosunku rodziców i dzieci, da się przenieść i na *stosunek nauczyciela do ucznia w szkole.* Pojęcie „władzy“ „panowania“ powinno być z tego stosunku usunięte, a zastąpione *współżyciem* wychowawców z wychowańcami. Starszy, doświadczeńszy człowiek powinien służyć młodszemu, rozwijającemu się człowiekowi radą, pomocą, wskazówkami, kierunkiem, doświadczeniem życiowym. Powaga, autorytet w stosunku wychowawcy do wychowańca zgodnie z prawdziwą ideą demokratyczną muszą ustąpić miejsca zaufaniu, *współżyciu.*

Rozszerzając pojęcie „współżycia“ na stosunki społeczne zrozumiemy, że przyszłe współżycie ludzi musi z należytego poczucia równości prawdziwej wszystkich ludzi wypływać. Ale ta równość musi być istotna. Ogólnie uznaną jest prawdą, że człowiek każdy skoro się urodził, tym samym prawo życia posiadł. A prawo życia dla wszystkich jest jednakie. Każdy człowiek powinien mieć możność rozwoju wszystkich władz swoich, wykształcenia wszystkich swych sił i uzdolnień. Nie powinno być analfabetów obok dyplomowanych doktorów. Mogą być tylko przez naturę upośledzone, niezdolne jednostki, z drugiej zaś strony wyjątkowe, wybitne, genjalne. Ale cały ogół społeczeństwa rozwiniętym, wykształconym być powinien.

I dalej: wszyscy powinni jednako pojmować konieczność pracy, która nigdy za karę, za katorgę nie powinna być uważaną, jak to ma miejsce w dobie dzisiejszej. Prawdziwa równość nastanie wówczas dopiero, gdy praca cenioną będzie należycie. Demokratyzacja wiedzy musi iść równolegle z arystokratyzacją pracy. A białe niewolnictwo przedewszystkim zniesionym być powinno. Na zachodzie kwestja służ-

by domowej już jest prawie rozwiązaną. Tylko u nas w Polsce obijają się po kuchniach różne Kasie, Marysie, o istotnym współżyciu z któremi dotąd nikt naprawdę nie pomyślał.

Jeśli w danej instytucji, organizacji czy rodzinie ilość pracy jest większą niż dana ilość osobników owę instytucję tworzących wykonać może—wówczas z konieczności kogoś obcego jako współpracownika przybrać trzeba. Ale ten współpracownik powinien stać się członkiem danej instytucji czy grupy, członkiem równym wszystkim jej członkom dotychczasowym.

I to równym nie tylko formalnie ale istotnie. Tak mniej więcej wygląda dziś rodzina chłopska. Gdy członkowie rodziny nie mogą podołać pracy przybierają najemniką, ale ten jada z podnajmującym z jednej miski i jest uważany za współpracownika, a nie zasługę. To jest mniej więcej obraz współżycia prawdziwego. Przyszłe współżycie wyglądać będzie podobnie. Równość musi być podstawą. Nie może być szlachty i chamów, panów i służby, bogatych i biednych t. zw. inteligiencji i analfabetów, ale muszą być ludzie *współżyjący ze sobą*.

Wszystkie te pojęcia wpoić musimy młodzieży naszej, jeżeli w prawdziwie demokratycznych (używam narazie tego niezbyt właściwie malującego rzecz wyrazu) zasadach wychować ją chcemy. Ale nietylko teoretycznie wpoić te pojęcia musimy. Trzeba je również w miarę możności zastosowywać w codziennym praktycznym życiu.

*Współżycie* jednak w szerszym zakresie, współżycie faktyczne nie tylko formalne możliwym całkowicie będzie dopiero wówczas, gdy wykształcenie zrówna ludzi pod względem umysłowym i kulturalnym.

Może już nie tak daleką jest przyszłość, w której dyplom na inteligiencję dawać będą nietylko

uprzywilejowane zawody, gdyż całe społeczeństwo składać się będzie z inteligientnych członków. Wówczas dopiero równość przestanie być frazesem i znikną anomalje, jakie dziś co kroku spotykamy. Praca ludzka, owa zużyta na wytwarzanie siła, cenioną będzie jednako bez względu na to, czy nią będzie narysowanie planu pod gmach, czy też wmurowanie w niego cegły. A obaj współpracownicy różnić się będą nie stopniem inteligiencji, lecz odmiennością zawodu. Słowem rozszerzyć się musi to, co się spotyka dziś w stosunkach między przedstawicielami różnych uprzywilejowanych zawodów. Lekarz, inżynier, prawnik, to są ludzie zazwyczaj równą miarą mierzeni. Taką samą jednaką miarą mierzeni być winni wszyscy członkowie społeczeństwa. Ale na to wszystkim członkom tego społeczeństwa jednaką możność rozwoju wszystkich władz swych dać trzeba.

I oto w ten sposób doszliśmy do najpierwszego postulatu, na którym demokratyczna idea w wychowaniu musi być opartą—to jest do powszechności wychowania i nauczania.

Gdybyśmy bowiem przy współżyciu z ludźmi traktowali wszystkich jednako bez względu na ich stopień rozwoju umysłowego na ich wewnętrzną wartość, w stosunku tym wyczuć się da mimo wszystko pewien przymus, a nawet mimowolny fałsz i obłudę. Bo współżyć prawdziwie można tylko z podobnym sobie osobnikiem. Musi być pewien poziom pojęć zbliżony, ażeby ludzie rozumieć się mogli. Bez tego rozumienia się, bez tej równości będzie zawsze albo panowanie, rządzenie silniejszych nad słabszemi czy to fizycznie, czy umysłowo, czy moralnie, tak jak to jest obecnie, albo też wytworzy się w stosunkach nieszczerość, obłuda, często po prostu szopka.

Czyż bowiem nie są szopką dzisiejsze próbki zdemokratyzowania stosunków społecznych przez owe so-

kole festyny, różne narodowe uczty, dekorowane chłopami w sukmanach, mieszczanami w bekieszkach, panami w kontuszach. I gdzież tu równość prawdziwa, kiedy nawet ów strój kastowość podkreśla. Nawet ów mundur sokoli, pozornie równający, jest taką samą formą zewnętrzną.

Tak samo formą tylko są mundurki szkolne. Bez wpojenia w ucznia pojęcia o równości ludzi, wtłoczenie chłopaka w mundurek, — demokraty z niego nie zrobi, a nie zrobi tym bardziej, jeśli w szkole panować będzie duch antydemokratyczny. Toć chłopcy w mundurki przybrani wysłuchiwać muszą na każdej egzorcie z ust swoich katechetów, że ideały o prawdziwej równości wszystkich ludzi są socjalistyczną mrzonką, utopją. Przecież ubodzy i bogaci, panowie i słudzy istnieli od wieków i istnieć będą po wieki! Mundur poucza chłopca: ludzie są równi, a nauczanie w szkole powiada: równości niema. Po co tedy ten fałsz, to zasypywanie oczu piaskiem, to zastępowanie treści formą, to przyzwyczajanie dziecka do oszukiwania samego siebie, to uspakajanie sumienia wreszcie za pomocą pozorów? Kto się przyzwyczai za młodu wyobrażać sobie, że już ma prawo mienić się demokratą dla tego, że będąc hrabiczem nosił w szkole taki sam mundur jak syn piekarza lub kancelisty, ten nigdy nawet do zrozumienia prawdziwej idei demokratycznej nie dojdzie.

Galicyjska młodzież szkolna kwestję tę zrozumiała należycie i na str. 79 broszury p. t. „Młodzież społeczeństwu,“ w artykule zatytułowanym „demokratyzacja szkoły,“ podkreśliła energicznie konieczność zdemokratyzowania ducha szkoły, samej treści podawanych nauk, stosunku wzajemnego wychowawców do wychowanków, a nie poprzestawania na formie tylko, której wyrazem jest właśnie mundurek. I dla tego żądanie młodzieży zniesienia mundurów nie jest tak

błahym, jak się to powszechnie wydawało. Dowodzi ono przeciwnie, że młodzież ta sięga głębiej, że się pozorem, formą otumanić nie da. Żądanie to młodzieży jest słusznym jeszcze z innego powodu.

Nawet ta demokratyczna forma w którą młodzież ubrano, jest tylko pozornie demokratyczną. Nie mówię o tym, że cienkość sukna, zgrabność stroju, wytarte i mniej wytarte kołnierze i łokcie zawsze panicza od syna proletarjusza odróżnią. Ale sam mundur wyróżnia „gimnazjastę“ od innych chłopców, którzy tego szczęścia, by gimnazjastą zostać osiągnąć nie mogli. Rezultatem tego jest często spotykany fakt, że gimnazjasta puszy się wobec pospolitego „andrusa.“ Wynika z tego, że mundur jest czymś antydemokratycznym i właśnie w imię demokratyzmu prawdziwie pojętego zniesionym być winien.

Na tym miejscu zaznaczyć trzeba, że prawdziwa demokratyzacja społeczeństwa niema nic wspólnego z wytwarzaniem szablonu, jednotypowości. Nie idzie tu przecież o tę równość w sensie wytworzenia jednym strychulcem zrównanych i pomierzonych jednako osobników. Przeciwnie, idzie o danie możności rozwoju zupełnego i właściwego, każdemu z osobna członkowi społeczeństwa, o zniesienie przywileju płci klasy, kasty, majątku, o zrównanie ludzi w prawach do dalszego rozwoju, skoro prawo do życia ze sobą przynieśli.

---

Sądzę, że już dość wyraźnie zaznaczyłam konieczność *powszechności nauczania* jako postulatu na którym prawdziwie demokratyczna idea wychowania oprzeć się musi. Teraz przejść trzeba do sposobów w jaki tę powszechność zrealizować można.

Podstawowym sposobem jest bezpłatność nauczania.

Mówiłam już wyżej o prawie do życia każdej jednostki ludzkiej, która na świat przychodzi. Ale co my właściwie *życiem* nazywać będziemy. Czy ta nawpół zwierzęca, nawpół roślinna wegetacja tych miljonów nędzarzy, wszystkie swoje siły zużywających na zdobycie środków zaspokojenia instynktu głodu i zabezpieczenia od zimna—życiem nazwana być może? Czy ci nieuświadomieni biedacy, co na myśl swobodniejszą, na zastanowienie się nad samym sobą czasu nie mają, bo ich żywot to przymusowe ciężkie roboty, po ukończeniu których jak kłody zwalają się na posłanie, by sił do jutrzejszej nowej katorgi zaczerpnąć, czy ci mogą o sobie powiedzieć że *żyli?* A ich dzieci, jakie *życie* mają przed sobą na widoku?

Tylko ci, którzy wszystkie wrodzone właściwości swoje rozwinąć i do maximum natężenia doprowadzić zdołali, tylko ci zaznali pełni życia. Nasze władze umysłowe muszą być tak rozwinięte, żeby na wszelkie bodźce życia reagować były zdolne. Tu nie chodzi o to, by dany osobnik wyliczył z pamięci wszystkich królów, którzy w danym państwie rządzili lub też by poznał odrazu, którą sonatę dany artysta odtwarza, ale chodzi o to, byśmy w cywilizacyjnym pochodzie ludzkości należycie się orjentować potrafili, byśmy na harmonję tonów i barw nie byli nieczuli. A przecież te całe miljony wydziedziczonych już w kołysce skazane są na to, że skala ich oddźwięku na bodźce życiowe pozostanie tylko na tym stopniu rozwoju, jakim natura sama w swej szczodrobliwości ich obdarzyła. Uczony przyrodnik, który bada zjawiska emanacji i który coraz głębsze tajniki przyrody rozumieć zaczyna, wobec chłopa, który się boi gasić pożar od pioruna, lub też zabija lekarza, chcącego przeprowadzić dezynfekcję przy epidemji, to dwa bieguny, których odległość nie jest jednakże nieprzebytą!

Gdyby ten sam chłop był jako niemowlę w inne warunki życiowe przeniesiony, być może odkrycie radu stałoby się jego właśnie udziałem.

To też prawo do rozwoju każdej jednostce ludzkiej zabezpieczone być musi. Tak jak słońce, powietrze i wodę, tak samo wszelkie inne środki zarówno do fizycznego jak i duchowego rozwoju niezbędne każdy osobnik ludzki *bezpłatnie* otrzymywać powinien. Gminy kościelne wszelkich wyznań zasadę tę już dawno przyjęły i wychowanie religijne przynajmniej w zasadzie jest wszystkim bezpłatnie zabezpieczone. Wzorujmy się na tym. Dziecko bowiem nie winno nic temu, że jego ojciec lub matka nie mają środków na zabezpieczenie mu należytego rozwoju. To też nietylko nauczanie ale i utrzymanie młodzieży nie może być zwalone na barki rodziców. Trudno nawet wymagać od rodziców, którzy w dzisiejszych warunkach zmuszeni są żądać od dziecka współpracownictwa przy zdobywaniu kęsa chleba, by się tej pomocy wyrzec mieli, a cóż dopiero żeby płacili za naukę dziecka. Ale dziecko, powtarzam, nie jest winno temu, że miało nieszczęście urodzić się w chłopskiej chacie lub izbie robotniczej, i nikt niema prawa skazywać go na to, żeby wychowanie było dla niego rzeczą nieziszczalną.

To też przez proste poczucie krzywdy, która się dzieje tym miljonom dzieci wydziedziczonych domagać się winniśmy *bezpłatności nauczania i utrzymania dziecka* aż do chwili gdy się stanie zdolnym do pracy człowiekiem.

Pytanie teraz, czy i jak się to da zrealizować przy dzisiejszym ustroju społecznym?

Inicjatywa prywatna i samopomoc społeczna zrobić tu muszą krok pierwszy. Belgja, Holandja mogą już do pewnego stopnia służyć za przykład. Osobne

stowarzyszenia dostarczają tam mleka dla niemowląt, osobne dają śniadania i obiady dzieciom szkolnym, osobne dostarczają ubrań, kąpieli, zeszytów, pomocy naukowych, osobne biedniejszym dają prócz tego stypendja.

Są to stowarzyszenia samopomocy—kooperatywy pewnego rodzaju. Nie filantropja, poniżająca godność ludzką, nie jałmużna, zdobyta prośbą, upokorzeniem, lecz pomoc własna, z dobrowolnego opodatkowania wszystkich na cele ogólnego dobra powstała.

My mamy towarzystwa wioślarskie, łyżwiarskie, wyścigowe—myślimy o zorganizowaniu rozrywek dla klas uprzywilejowanych, o elementarnych zaś podstawach życia miljonów dziatwy, nie myślimy wcale lub prawie wcale.

Z czasem akcja społeczna w formie dorywczej prowadzona, zmienić się musi na zasadniczą reformę ustawodawczą, na mocy której każdy człowiek aż do chwili, gdy będzie należycie do pracy uzdolnionym, mieć będzie zapewnione utrzymanie i możność należytego rozwoju.

Gdyby miljony obracane dziś na fundusze sądowo-administracyjne, na rozprawy sądowe, więzienia, zsyłki, etapy przeszły do funduszu oświatowego, kwestja jużby rozwiązaną została.

---

Wychowanie musi być tedy powszechnym i bezpłatnym. Będzie ono wówczas i dopiero wówczas, demokratycznym, narodowym. Gdy cała ludność samowiedzę zyska — dopiero wówczas stanie się narodem. Wszelkie inne rozprawy na temat narodowego wychowania w dobie dzisiejszej, tylko pustym frazesem mogą być nazwane. Zastrzeżeń, że człowiek na polskiej ziemi urodzony, z ojca polaka i matki polki

tylko polakiem czuć się może, robić chyba nie potrzebuję. Sztuczne robienie polaka — polakiem i medytacje różnych polityków nad sposobami wszczepiania *polskich* pierwiastków w dusze *polskie* jest doprawdy stratą czasu.

---

Zobaczmy jak w praktyce wyglądają próby zastosowania powszechności i bezpłatności nauczania. Mówić będę o Galicji, to jest o tej części Polski, gdzie sprawy szkolne są stosunkowo najlepiej uregulowane.

Mamy tam polskie bezpłatne szkoły ludowe, a przymus szkolny obowiązuje wszystkich. Zdawałoby się tedy, że kwestja jest rozwiązaną. A jednak tysiące dziatwy do szkoły nie chodzi z powodu braku obuwia, ubrania, książek, a tysiące rodziców woli zapłacić 1 koronę kary na półrocze niż pozbyć się dziecka, jako pomocy domowej lub zarobkowej. Towarzystwa oświatowe przeciwdziałają temu, różne Koła prowincjonalne T. S. L. dostarczają dziatwie szkolnej pomocy w tym kierunku. Wszystko to jednak dotąd jeszcze nie wystarcza. W każdym razie podkreślić należy, że początek już zrobiony. Tą drogą reforma wszędzie pójść będzie musiała.

Ale zaznaczyłam, że tylko szkoła ludowa jest bezpłatną. Szkoła średnia dotąd jest za zbytek uważaną. Wpisowe w taniej stosunkowo szkole rządowej wynosi 80 kor. rocznie. Dla robotnika, chłopa—to duży bardzo wydatek. Toć fornal dworski tyle gotówki za całoroczną pracę (po za utrzymaniem) dostaje do ręki. Na szkołę dla jednego dziecka wydać tego przecież nie może. Po za tym przychodzi wpisowe, egzamin, mundurek, zeszyty, książki i całoroczne utrzymanie. Bez 600 kor. rocznie ani marzyć o kształceniu chłop-

ca, a cóż dopiero dziewczyny. Szkół żeńskich średnich rządowych niema wcale, a prywatne za samą opłatę szkolną pobierają 200 kor. rocznie.

Szkoły średnie jak widzimy nie są tedy w Galicji na demokratycznej zasadzie oparte. Sfery rządzące zresztą jawnie i otwarcie do tego się przyznają. Najrozmaitsze utrudniania szerszym warstwom dostania się do szkół średnich, różne polecenia obcinania przy egzaminach bezustanku są u nas na porządku dziennym. Obawy o t. zw. nadprodukcję inteligiencji ustawicznie zamęczają nasze sfery decydujące, które od zrozumienia idei demokratycznej a cóż dopiero od zastosowania jej w życiu są niesłychanie daleko.

Zanim o uprzystępnieniu szkoły średniej powiem, zahaczę o system t. zw. uwalniania uczniów od opłaty szkolnej. Jako regułę przyjęto pozornie zwalniać uczniów zdolniejszych. Spytajmy czy to sprawiedliwa i demokratyczna zasada? Uczeń mniej zdolny czyli tym samym upośledzony od natury zostaje przez szkołę karany powtórnie. I to karany w sposób tak niemoralny, jak okładanie karą pieniężną jego rodziców. I cóż się zazwyczaj dzieje? Zamożni chłopcy z reguły nie płacą. Bo są to zwykle dzieci, które wśród domowego otoczenia mogły się wcześniej i lepiej rozwinąć i którym wskutek tego nauka łatwiej idzie. Są to prócz tego dzieci lepiej wychowane, a więc delikatniejsze, spokojniejsze. Więc i t. zw. „obyczaje“ dobre, warunek do uwolnienia niezbędny, takie dziecko łatwiej zdobędzie niż jego kolega t. zw. andrus, dziecko które z domu przykładu tych dobrych obyczajów wynieść nie mogło. Dziecku ubogich rodziców i o „obyczaje“ trudniej i o włożenie się do „kucia“ również. Stąd rezultat, że bardzo często dzieci niezamożne uwalniane nie bywają, a tym samym chodzenie do szkoły

przerywają, bo ich rodziców na 80 kor. rocznie nie stać.

Tak bywa w średnich szkołach rządowych. A w prywatnych? Stokroć gorzej.

Tam zasada uwalniania zdolniejszych jest prostą komedją. Każda kretynka (proszę mi słowo darować) byle zamożna i płacąca, będzie zawsze mile w zakładzie widziana, o uzdolnienie pyta się zawsze tylko niezamożnych. Decyduje tu zatym pieniądz i jedynie pieniądz. A przecież ani uzdolnienie ucznia ani jego zachowanie się w szkole, pieniądzem, oceniane i mierzone być nie powinny. Właściele i kierownicy szkół powinni mieć odwagę powiedzieć: „płać za to żeś niezdolny,“ albo też „nie ucz się, skoroś niezamożny.“ Pojęć mięszać się nie powinno, trzeba być szczerym i w obec ucznia zwłaszcza, nie kłamać, jeśli nie chcemy, żeby i on okłamywał innych w przyszłości.

Nasuwa się tutaj pytanie co robić z niezdolnemi? To kwestja zupełnie odrębna. Dla tych szkoły innego typu tworzone być winny „écoles pour les enfants arrierés,“ za granicą już zresztą oddawna funkcjonują. U nas (mówię o Galicji) ani jednej szkoły takiej niema. Dziecko niezdolne, które przy specjalnej a umiejętnej opiece jeszcze zupełnie dobrze wyrobić się może, u nas na zanik zupełny swych i tak niewielkich zdolności bywa skazane i pomnaża proletarjat umysłowy, albo co gorsza liczbę zbrodniarzy i przestępców. Ale zniechęcać dzieci do nauki, karać mniej zdolne w tak niemoralny sposób, jak kara pieniężna, albo też przecinać im drogę do nauki do światła—tego w żaden sposób robić nie wolno.

Odwrotnie owo uwolnienie od opłaty, traktowane jako zachęta do nauki, moralnym nie może być nazwanym. Dziecko uczy się wówczas faktycznie dla pie-

niądza. Czyli że właściwy cel nauki usuwa mu się z przed oczu. Zaś jako cel ostateczny wszystkiego, stawia się ów pieniądz, czyli rzecz najniemoralniejszą pod słońcem. To początek przyszłego karjerowiczowstwa.

Z tego doświadczenia praktyką zdobytego przy wprowadzaniu różnych reform wychowawczych powinniśmy skorzystać.

---

Wyraziłam wyżej nadzieję, że może nie tak daleką jest chwila, gdy całe społeczeństwo składać się będzie z inteligientnych członków, bez względu na zawód, jakiemu poszczególne osobniki oddawać się będą. Powszechność i bezpłatność nauczania to są warunki konieczne, by chwila ta zbliżyć się mogła. Czy jednak powszechność i bezpłatność elementarnego nauczania, która wszędzie na zachodzie Europy już jest zapoczątkowaną, sprawę tę rozstrzygnie? Sądzę, że sprawa ta jest zupełnie jasną i że wszyscy dadzą odpowiedź przeczącą. A dalej może tę sprawę rozstrzygnie bezpłatność i powszechność dzisiejszej szkoły średniej? Przypuszczam, że zgodzimy się znowu wszyscy na to, że bez zasadniczej reformy średniego nauczania obejść się nie będzie mogło. Na czym w najogólniejszych zarysach reforma taka ma polegać? Przedewszystkim powinno być przeprowadzone oddzielenie wykształcenia ogólnego od zawodowego, bo dzisiaj to rozgraniczenie stanowczo jest niedostateczne.

Dziś już 10-letnie dziecko, a raczej rodzice w jego zastępstwie muszą decydować o wyborze zawodu. Re-

zultatem tego jest prawdopodobieństwo, że zamiast zdolnego inżyniera lub budowniczego, otrzymujemy marnego lekarza, a zamiast zręcznej aptekarki lub buchalterki mamy nauczycielkę bez żadnego pedagogicznego uzdolnienia lub zamiłowania do pracy. By tego uniknąć, trzeba koniecznie zmiany planu szkół średnich oraz rozszerzenia wykształcenia ogólnego. Dziś przeciętny inteligent, jeżeli chce, by mu ogół to miano przyznawał, nie może się zadowolić szkołą średnią. Ogół żąda od niego wykształcenia uniwersyteckiego. I częściowo żąda słusznie. Bo istotnie uniwersytet obok wykształcenia zawodowego daje możność słuchaczom rozszerzenia wiadomości ogólnych, których szkoła średnia dać im w należytym stopniu nie mogła. Tego rodzaju brak rozgraniczenia na ogół korzystnym nie jest. Sądzę, że problem ten rozwiązanym będzie wówczas dopiero gdy zamiast dzisiejszych szkół ludowych, wydziałowych elementarnych, średnich, gimnazjalnych powstanie jedna, ogólnie kształcąca szkoła, dla każdego dostępna i doprowadzająca człowieka do tej miary rozwoju umysłowego, żeby sobie w dalszym kształceniu sam mógł dawać radę. Wówczas dopiero szkoła się stanie prawdziwie demokratyczną. To rozróżnianie, szkoła ludowa miejska i wiejska, szkoła średnia, szkoła wyższa już samo przez się sprzeciwia się idei demokratycznej. Szkoła powinna być jedną dla wszystkich *ludzi*, a nie inną dla *ludu*, a inną dla tych, co *ludem* uznać się już nie chcą. Powinny być tylko rozróżnienia odnośnie do rozwoju umysłowego dzieci, to jest szkoły dla dzieci rozwiniętych normalnie i dla dzieci umysłowo upośledzonych. Pozatym szkoła prawdziwie demokratyczna powinna być jednaką dla wszystkich, bo władze duchowe wszystkich ludzi jednako rozwijane być winny. Dla czego ktoś, co ma zostać szewcem, ma być mniej umysłowo

rozwiniętym niż ten, co ma zostać prawnikiem? Decydować o inteligiencji człowieka nie powinien wcale zawód człowieka czyli inaczej sposób jego zarobkowania. Rzecz prosta, że zyski z tym zarobkowaniem związane, muszą żyć również unormowane. Uprzywilejowanie zawodów zniknąć musi: Wyzwolone i niewyzwolone zawody istnieć nie mogą.

Jednolita szkoła przygotowawcza, skombinowana z dzisiejszych szkół ludowych i gimnazjów, zastąpić powinna wszystkie typy szkół i szkółek dzisiejszych. I szkołę taką każdy człowiek ukończyć powinien. Dopiero po ukończeniu takiej szkoły nastąpić może świadomy wybór zawodu. Decydować tu już będzie rozwinięty, obdarzony samowiedzą człowiek. A obrany zawód nie będzie dla niego progiem do przejścia z jednej kasty do drugiej, ani też kluczem do mniej lub więcej łatwego zdobycia materjalnych zysków, ale zużytkowaniem na polu ogólnego dobra zasobów jego siły i to w tym kierunku, jaki naturalne jego uzdolnienie wyraźnie wskazywać mu będzie. Znikną może wówczas owi nieszczęśni wykolejeńcy, którzy niewłaściwie obrany zawód, jako przymusową katorgę do końca życia dźwigać muszą i dla których życie samo, zamiast radości, tylko męczarnię dawać może.

Dopiero przy takiej reformie można będzie powiedzieć, że wychowanie na podstawie prawdziwie demokratycznej zostało zorganizowane. To, co się dziś powszechnie za demokratyzację wychowania i szkoły przyjmuje, to wszystko są albo tylko formy zewnętrzne, albo też do niczego nie prowadzące półśrodki.

Ale też na to, by reformy takie zaprowadzić, trzeba należycie spopularyzować ową ideę prawdziwie demokratyczną w tym nowym znaczeniu tego wyra-

zu. Trzeba, powtarzam raz jeszcze, żeby pojęcie *współżycie ludzi na ziemi* wniknęło w mózgi i serca ogółu, żeby ludzie odwykli od dotychczasowego sposobu życia na władzy i poddaństwie opartego, iżby dotychczas panująca kastowość, czy klasowość, czy nierówność o nazwę zresztą mniejsza, nie tylko formalnie, ale istotnie z pojęć ludzkich wykorzenioną została, żeby wszyscy *ludzie* poczuli się *ludźmi*.

*Kazimiera Bujwidowa.*

# Piękno w literaturze dziecięcej.

(Referat wygłoszony w Sekcji pedagogicznej Polsk. Zw. Naucz.)

---

Nie będę podejmowała płonnej zupełnie próby definicji piękna. Zjawisko to potężne, gdziekolwiek się ukaże, przemawia: „panuję, więc jestem,“ i wszyscy, prócz niewielkiej ilości prawdziwie ubogich, czują, że jest i że panuje.

Władza tego mocarza nad duszą ludzką jest władzą Ormuzda, nawet wtedy, kiedy występuje w postaci Arymanowej. Na cokolwiek rzuci blask swój słoneczny, przekształca w jednej chwili na jeden promień więcej, który płynąć poczyna w ogólnej powodzi światła, na jeden ton więcej, który się zlewa z ogólną harmonją. Wszędzie obecny duch jego wybłysnąć może w każdej chwili, i w najbardziej szare, najbardziej codzienne życie rzucić snop iskier, które już świecić nie przestaną.

Czyż możemy nie pożądać dla dziatwy naszej tego, co da im chwile szczęścia wtedy nawet, jeśli ich nie potrafimy uchronić od prześladowań losu, od zawodów, niedoli, chorób, więzień. Dajmy im na drogę żywota silną moc odczuwania, a uchronimy je od gorszej od tego wszystkiego nudy i szarzyzny życia. Szarzyzna, szarość, sądzę, że czujemy wszyscy co się zawiera w tych słowach, jak pełzną z nich ku nam ja-

kieś mętne smugi, długie, pajęcze włókna, które nam duszę omotują, dopókąd nie zwiędnie w tych więzach i nie zamrze.

Daleką mi jest myśl, ażeby całkowite to przeogromne zadanie wysubtelnienia duszy przyszłego człowieka spełnić miała literatura. Nie chciałabym, ażeby z niej jedynie cała moc życia spływała na tych przyszłych jego twórców, zdając sobie najzupełniej sprawę z wielkiej różnorodności czynników kształcących dusze podejmuję na razie jeden tylko z ważnych szczegółów tej sprawy.

Książka w życiu naszego dziecka odgrywa rolę dużą, za dużą bodaj, ale... jaką? Wyłączywszy wszelkie rozpatrywanie użytku podręczników i książek naukowych, zastanówmy się nad tą książką, którą dajemy do ręki dziecku ażeby mu sprawić przyjemność. To jest... na to ją dawać powinniśmy, zwracając przytym baczną uwagę na gatunek tej przyjemności, ale faktem jest, że najczęściej książka służy jako zabicie czasu dziecka, bardzo wygodne dla otoczenia. Naturalnie, że ilość wobec tego, o wiele ważniejszą odgrywa rolę niż jakość. Książka przestaje oddziaływać istotą swojej zawartości, staje się narzędziem najrozmaitszych, w gruncie rzeczy mało ważnych celów.

Osobiście rozumiem rzecz tak: dziecko, zarówno jak człowiek dorosły, spełnia pewną ilość czynności koniecznych, związanych bądź to z życiem jego własnym, bądź z życiem otoczenia bliższego czy dalszego. Suma spełnianej w ten sposób obowiązkowej pracy, mniej lub więcej miłej, lecz przedstawionej dziecku właśnie jako konieczność życia, w młodym jego wieku nie może być zbyt wielka. Reszta czasu jest jego. W normalnym, nie degeneratywnym rozwoju ludzkości, ta reszta życia przetworzyć się powinna na zaspakajanie potrzeb wyższego stopnia, potrzeb ducho-

wych. Zjawia się wiedza i sztuka, duch poezji unosi się nad człowiekiem, każe mu cudnie bajać lub słuchać i pożądać baśni. Każdy nowy odcień życia, nowy promyk wiedzy, nowy dźwięk, wyczuty w świecie lub w sobie, wciela się w słowo i rozszerza krainę fantazji.

Czemużby tak u dzieci naszych być nie miało? Czemużby ten pochód ludzkości, tyle zboczeń znaczący na swej drodze, nie miał się stać strzelistszym, prowadzony nadal przez ludzi, którzy coraz mniej tego drogocennego, zbywającego od zajęć koniecznych czasu, poświęcać będą na rzeczy marne i próżne, a coraz więcej na tworzenie, chociażby współdziałanie zresztą innej, większej twórczości. Ale na to potrzeba ażeby, nie tworząc w najistotniejszym tego słowa znaczeniu, lecz tylko współdziałając tworzeniu, czytając, z twórczością innych istotnie miały do czynienia, choćby z najprostszym, najnaiwniejszym jej przejawem, byle nie z sztucznym, suchym, tendencyjnym mdłym tworzydłem, który tak często chwytają w braku, lub nawet pomimo lepszej strawy.

Zdarza się coprawda, że nawet najbezbarwniejszy szkielet słów, przedziwna świeżość fantazji dziecięcej potrafi przybrać w własne swoje szaty, wysłuchać, wyczytać z niego to, czego tam wcale nie było. Niebezpieczny eksperyment! Zarodkowe poczucie estetyczne najczęściej zbyt słabą jest płonką i raczej zwarzone zostanie chłodem, wiejącym nań z tych bladych tworów, aniżeli pobudzone do ogrzewania ich swym tchnieniem twórczym. Źle odżywiana wrażliwość zanika zamiast się rozwijać. Dzieci, karmione wciąż lichotami, częstokroć uwagi nie zwrócą na perły, zabłąkane przygodnie wśród te śmieci literackie, a nawet perła, cokolwiek trudu podjęcia wymagająca, narazić się może na porzucenie dla łatwiej uchwytnego śmiecia.

Skądżeby się brały te masy ludzi, jednym tchem wymawiające nazwiska Żeromskiego i Rodziewiczówny, a wstydzące się wyznać głośno, że jednak Sherloch Holmes jest największym artystą z nich wszystkich.

Skąd to uparte negowanie raczej Słowackich, Norwidów i Wyspiańskich (Mickiewicza negować już nie można, ale można go przecież chwalić, nie czytając) aniżeli najmniejszy wysiłek, zrobiony w kierunku pojęcia z nich czegokolwiek?

I skąd to przerabianie po swojemu wielkich twórców, którzy, ściągnięci na ziemię, okrojeni ze skrzydeł, odarci z blasków, w tej absolutnie nowej postaci, zostają jako tako jeszcze przyjęci i uznani przez władców kurjerkowych? A taż słabiutka, steroryzowana przez feljeton codzienny publiczność, czyż nie gotowa uwierzyć, że tak przyrządzony i podany jej Wyspiański czy Żeromski, to właśnie ten najprawdziwszy, i nie fatyguje się tam do nich w górę—wygodniej na dole z ich karykaturami się bratać.

Nie czyńmy dzieci naszych zbytnio kochającemi wygodę, łatwość książki; dajmy im i taką, do której wracać będą zmuszone kilkakrotnie—zmuszone jej urokiem wewnętrznym, nie zewnętrznym nakazem. Będzie to książka, w której treść istotną coraz głębiej wnikać należy, której nie będą mogły odłożyć po przebieżeniu jej ażeby natychmiast frunąć do innej. Jeśli sobie nie będą mogły poradzić odrazu z wirem uczuć, który w nich wywoła, nic to nie szkodzi, byleby poczuły ogromną przyjemność zwalczania trudności dla ogarnięcia tego, co się odrazu ogarnąć nie daje.

Powiadam naturalnie: i taką, nie: wyłącznie taką. Niekażdy utwór musi cały świat wewnętrzny dziecka wprawiać w ruch; obok symfonji może być i prosta piosenka. Dzieci małe od tych prostych piosenek za-

cząć muszą i na nich przez pewien czas się ograniczać, ale i tych kilka strunek, które dźwięczą w najwątlejszej duszyczce dziecięcej, poruszone umiejętną ręką, pełny ton wydadzą.

Swiat dziecięcy wzbogaca się szybko, czemuż zubożyć go się staramy, wykluczając z literatury dziecięcej, lub nie wyzyskując dostatecznie, mnóstwa pierwiastków jego duchowych. Dużo tu niedbalstwa, może więcej jeszcze niepotrzebnej, cieplarnianej troskliwości, która w obawie zaziębień tamuje dostęp świeżego powietrza i w wąziutkie ramki zdawkowej etyki stara się ująć szeroki rozpęd estetyki ludzkiej. Bo mając na względzie piękno w literaturze dziecięcej, o tym właśnie, wszelkie pierwiastki ogarniającym, szerokim, mocnym, potężnym, twórczym rozpędzie myślałam, nie o bladej, słodko uśmiechniętej, wyperfumowanej, wygładzonej, niedokrwistej t. zw. estetyce, która przegląda do mnie z tylu utworów dla dzieci i dla dorosłych, a która ckliwością swoją i mdłym zapachem atmosferę czyni nieznośną.

Zamiast nudnych, grzecznych ślicznotek, podług szematu stale jednakowo na wszystko reagujących, pojawiają się przecie u niektórych naszych autorów i autorek prawdziwi mali, żywi ludzie. Łzy ich nie są wodą cukrzoną, uśmiech — skrzywieniem, dobroć— morałem, smutek i radość—fałszem. Dzieci odnajdują w nich natychmiast swoich towarzyszów, zaczynają żyć wraz z nimi, interesować się naprawdę wypadkami ich życia. Ludzie dorośli przestają na sto kroków trącić dydaktyzmem, egzystować li tylko po to, by w odpowiednim momencie wygłosić tyradę mniej lub więcej miodopłynną. Kot i pies niezawsze są kotkiem i pieskiem dla zabawy dziecka, drzewo nietylko cień daje. Niezawsze śnieg jest biały, niebo niebieskie, a liść zielony: jakieś różne odcienia i barwy zaczy-

nają się, w tym wszystkim pojawiać. Swiat staje otworem, a życie tkane jest z nici i złotych, i szarych i błękitnych i tęczowych i czarnych, grubszych i cieńszych w dotknięciu miłych lub szorstkich. Nie wyliczyć przecież i miljonowej części tego, co poezja odnajdzie i zużytkuje dla siebie! Byleby jej kresów nie stawiać, słupów granicznych nie wznosić. A za różnorodnością i głębią motywów, za siłą przejawów duchowych, za plastyką obrazów, rozlewnością uczuć, idzie słowo, choć przepotężne, niezawsze dostateczne— dostatecznym nie może być przecież. Lecz bogactwo jego starczy na dźwięki rozliczne: na szmery cichutkie, na szczęki stalowe, na brzmienia rozgłośne, na skargi rozpaczne, na śpiewne marzenia.

Więc nie trwóżmy się, my tak dbali o ciągłą korzyść umysłową dziecka, że książka bez nauki moralnej, nawet bez podsuniętego dziecku nieznacznie, pod obsłonką powieściową, materjału naukowego, niedostatecznie będzie pożyteczną. Wzbogacić treść duchową dziecka, przywiązać je do piękna, a tym samym od szumowin życia odsunąć, uczynić je wrażliwszym na dźwięk i odcień słowa— oto jej główne zadanie, a gdy je spełni, może śmiało innym czynnikom pozostawić resztę pracy.

Dzieł prawdziwego talentu psychicznego niewiele mamy w literaturze dziecięcej, nie roi się od nich przecież i w całokształtcie literatury. Wyławiajmyż przynajmniej te, które są. Obok nich dopuszczajmy ptaki mniejszego... ale zawsze lotu. W miarę możliwości nie odseparowujmy dzieci od poezji tej innej, nie dla nich pisanej, lecz może czasem i dla nich dostępnej, a zwłaszcza, zwłaszcza chrońmy je od nudy arcydzieł sztuki stosowanej.

I jeszcze jedno małe post-scriptum. Gdybyż przy nauce czytania nie było absolutną koniecznością, żeby

się dziecko siedmio—może i sześcioletnie, w parę miesięcy czy tygodni pędem maszyny parowej czytać nauczyło, a gdyby za to nietylko oczami czytało. Może wtedy cel, a nie środek, stałby się rzeczą główną i możeby wtedy same szukały strawy mniej obfitej a bardziej esencjonalnej.

*M. Lewinowa.*

# Metoda języka niemieckiego na stopniu niższym.

Eine Erziehungs und Unterrichtslehre, die von der Idee der Persönlichkeit entscheidend bestimmt wird, muss bei der Ausbildung des Intellektes materiale und formale Konzentration zum Ziele haben.

Gaudig, Didaktische Präludien, 266.

Do końca XVIII-go wieku uczono języków nowożytnych w domach prywatnych i w tak zwanych akademjach rycerskich metodą naturalną. Wyniki były świetne. W krótkim czasie nabywali uczniowie takiej biegłości w konwersacji, o jakich my dzisiaj w przepełnionych klasach ani marzyć nie możemy. Pod względem jednak formalnym z powodu nizkiego poziomu wykształcenia nauczycieli zyskiwali uczniowie bardzo mało. Wskutek tego ta jedynie racjonalna metoda nauczania języków nowożytnych była w pogardzie u zawodowych pedagogów, a każdy szanujący się nauczyciel uważałby za największe ubliżenie dla siebie i dla zakładu, gdyby udzielał nauki języka nowożytnego sposobem wskazanym. Wzorem dla niego aż do roku 1882 była metoda nauczania języków starożytnych, którą już w roku 1400 autor gramatyki języka fran-

cuskiego „Donais françois“ zastosował do nauczania języków nowożytnych. [1])

Ojcem metody gramatycznej w Niemczech jest Meidinger 1756 — 1822. Uporządkował on materjał w swojej „Praktische französische Grammatik“ według części mowy. Słowo, tę najważniejszą część zdania poznawał uczeń, skoro przeczytał połowę podręcznika. Nauka odbywała się według szablonu: najpierw reguła a następnie tłumaczenie z języka ojczystego na obcy. Uczeń tworzył sam język, którego się miał uczyć! Do doskonałości doprowadzili tę metodę Seidenstücker i Plötz, którzy wysunęli na pierwsze miejsce słowo. Zdawało się, że panowanie metody gramatycznej nazawsze utrwalone. Wtem pojawia się w roku 1882 broszura Victora „Der Sprachunterricht muss umkehren.“ Autor zwraca się w gwałtowny sposób przeciwko panującej metodzie, a poleca gorąco metodę naturalną, nazwaną także analityczną. Wartość jej—jak wiadomo—cenili bardzo wysoko Ratictius, Comenius, Locke, Rousseau i Pestalozzi. Broszurka Victora, potępiająca tak wygodną metodę dla nauczyciela, wywołała zaciętą walkę. W przeciągu 25 lat ukazało się więcej niż 800 rozpraw i referatów [2]) za i przeciw, założono wiele miesięczników poświęconych językom nowożytnym. Równocześnie zwoływano wiele zjazdów, na których oświadczano się za metodą bezpośrednią. Pod naciskiem opinji publicznej pozwoliły obecnie prawie wszystkie państwa związkowe na zaprowadzenie metody naturalnej, a sprawozdania pro-

---

[1]) *W. Victor.* Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts.

[2]) *Breymann.* Die neusprachliche Reformliteratur.

fesorów i hospitancje przełożonych i cudzoziemców świadczą o pomyślnych wynikach.

Analogiczne stosunki panowały i we Francji [1]). Do roku 1893 uczono tam według metody gramatycznej. Hasłem do walki było wystąpienie prof. Schweitzera, który gorąco zalecał metodę naturalną. Podobnie jak w Niemczech wybuchła walka namiętna, która już w roku 1901 skończyła się klęską zwolenników dawnej metody. W tym bowiem roku opracowano z polecenia ministerjum oświaty plan nauki języka niemieckiego według zasad metody naturalnej na podstawie podręcznika Schweitzera, dla którego E. Hausknecht niema dość słów pochwały. [2])

Także i w Anglji usunięto pod koniec XIX-go wieku metodę gramatyczną ze szkół. W roku 1890 przetłumaczył na język angielski i objaśnił Howarth Swene podręcznik Gouin'a „L'art d'enseigner et d'étudier les langues,“ na który we Francji w kołach nauczycielskich nie zwrócono uwagi, gdyż autor przedstawił swoją metodę niejasno i chaotycznie. Metoda Gouin'a znalazła wielkie uznanie u zawodowych nauczycieli. W krótkim czasie zdobyła sobie obywatelstwo w Anglji i Ameryce.

Według Gouin'a [3]) nauka języków nowożytnych powinna być nauką poglądową, lecz nie należy się posługiwać obrazami i modelami (äussere Anschanung), tylko uczeń ma wytworzyć w umyśle zapomocą wyobraźni obraz (innere Anschanung) omawianych przedmiotów i wykonywanych ruchów. Gouin podzielił

---

[1]) *Szarota.* Muzeum, czerwiec 1908

[2]) Jahresberichte über das höhere Schulwesen. XXII IX, 10.

[3]) *Kron.* Die Methode Gouin.

cały materjał na grupy, w których pojedyncze zdania stanowią chronologicznie całość. Nauczyciel nie prowadzi z uczniami konwersacji i nie stawia pytań, lecz wygłasza zdanie za zdaniem, które uczniowie powtarzają np. Ich hole Wasser, ich giesse Wasser in das Waschbecken, ich nehme den Schwamm, ich tauche den Schwamm in das Wasser, ich wasche mir das Gesicht, den Hals, ich trockne mich mit dem Handtuch ab, ich bürste mir die Haare ich kämme mich.

W Galicji panuje metoda gramatyczna wszechwładnie do roku 1892. Starał się ją wyrugować a przynajmniej ograniczyć podręcznik Germana i Petelenza i instrukcja z roku 1892, która polecała uczyć języka niemieckiego przez mówienie. Czytamy tam: „Nauka języka niemieckiego nie może być nauką gramatyki, lecz nauką mówienia po niemiecku. Metoda nauczania języka niemieckiego musi pójść drogą odmienną niż metoda gramatyczna.“ Dała więc instrukcja wskazówki, jak nie należy postępować, lecz nie poleciła podług jakiej metody ma się odbywać nauka. Także i ankieta z roku 1904 w sprawie języka niemieckiego pominęła prawie doniosłą sprawę metody, gdyż znakomity referat dyr. Charkiewicza, polecający wprowadzenie metody naturalnej, nie znalazł uznania u członków ankiety. Wielu z nich było zdania, że „celem nauki gimnazjalnej nie jest wyuczenie jakiegoś języka, bo byłoby to niebezpieczeństwem i obniżeniem wartości studjum języków nowożytnych i że żądanie praktycznej znajomości, t. j. biegłego nim władania jest co najmniej wygórowanym i do osiągnięcia niemożliwym.“ [1]) Twierdzenie pierwsze jest paradoxem. Nikt nigdzie nie żądał, ażeby przez ośm

[1]) Sprawozdanie z posiedzeń ankiety 1904. 6.

lat prowadzono tylko rozmówki w zakresie codziennego życia, pomijając całkiem cele wyższe, wznioślejsze. Również i w to nikt nie uwierzy, ażeby znajomość języka towarzyskiego utrudniała poznanie kultury i arcydzieł poezji i prozy. „Z wzmagającą się wprawą we władaniu językiem będzie ułatwione i przyśpieszone rozumienie i lektura dzieł literatury.“ [1]) Drugie twierdzenie, że nikt w szkole nie nauczy się zupełnie biegle i poprawnie władać obcym językiem, jest prawdziwe, lecz nie jest dowodem przeciw prowadzeniu konwersacji lecz tylko niezręczną wymówką. Zasada, że tylko tego należy się uczyć, w czym można osiągnąć zupełną doskonałość nie jest zasadą pedagogiczną. Cel za wysoki nie powinien być przeszkodą, lecz zachętą i bodźcem.

Mimo protestów większości ankiety coraz więcej nauczycieli, zachęconych rezolucją sejmu z roku 1903, a przedewszystkim uznaniem Rady Szkolnej, posługuje się metodą naturalną, wychodząc ze słusznego założenia, że celem nauki języka niemieckiego w gimnazjum niższym powinna być przedewszystkim biegłość i wprawa w ustnym i piśmiennym używaniu języka w zakresie praktycznego życia, na wykształcenie zaś formalne i korzyści duchowe należy zwrócić baczną uwagę dopiero w gimnazjum wyższym, jednak i na tym stopniu nie wolno zapominać o celach praktycznych.

Pierwszym stopniem do nauczenia się języka nowożytnego to poprawna wymowa. Jej też poświęca metoda naturalna wiele czasu i trudu. Środki prowadzące do tego celu są rozmaite. Jedni używają transkrypcji i śpiewu lub wykładają na początku przez

---

[1]) Tamże str. 60.

kilkanaście godzin zasady fonetyki. Więcej umiarkowani, obawiając się, że nauka fonetyki może łatwo znużyć i zniechęcić młodzież, uważają za wystarczający przykład nauczyciela. Uczniowie najpierw powtarzają słowa i zdania, a następnie je czytają i piszą.

Kiedy już wymawianie obcych dźwięków nie sprawia uczniom wielkiej trudności, zaczyna nauczyciel od początku prowadzić konwersację w języku niemieckim, każąc uczniom powtarzać za sobą mechanicznie zdania i unikając ile możności tłumaczenia, bo to utrudnia w wysokim stopniu nabycie poczucia językowego. Tematu do konwersacji dostarczą ruchy i czynności uczniów i nauczyciela, najbliższe otoczenie, zdarzenia z życia codziennego, modele, obrazy i krótkie zajmujące powiastki. W krótkim stosunkowo czasie pozna uczeń bez trudu znaczenie wielu słów i zwrotów, których uczenie się bez związku według metody gramatycznej było prawdziwą męką i bardzo małą przynosiło korzyść. Także i pod względem pedagogicznym ma ten sposób prowadzenia lekcji wielką wartość. Wypędza bowiem nudę z sal szkolnych, ożywia naukę, wyrabia *przytomność umysłu i samodzielność.*

Ruchy i czynności powinny zająć na najniższym stopniu nauki wybitne miejsce. Domagają się tego psychologja ucznia i doświadczenie pedagogiczne. (Porównaj zdania znakomitych pedagogów jak Carré'go: Méthode pratique de langage; Schweitzera: Méthodologie des langues vivantes i Waltera: Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts). Lekcja w ten sposób przerabiana sprawia niezmierną radość uczniom. Nawet uczniowie, których żadnym sposobem nie można do uwagi zachęcić, nabierają zapału do pracy i z prawdziwą rozkoszą biorą udział w konwersacji. Tok takiej lekcji przedstawia się w następujący sposób.

*Eintritt in das Schulzimmer.*

Nauczyciel, otwierając drzwi, mówi: 1) Ich mache die Tür auf. Uczeń jeden za drugim czyni to samo i powtarza: Ich mache die Tür auf. N. zapytuje: Wer macht die Tür auf? U. Karl macht... N. Hat Karl die Tür schon aufgemacht U. Karl hat... N. Schreiben Sie den Satz „Ich mache...“ an die Tafel. U. idzie do tablicy i powtarza zdania, których się w poprzedzającej lekcj nauczył: Ich gehe an die Tafel, ich nehme die Kreide, ich schreibe den Satz an die Tafel. N. zwracając się do klasy, mówi: Tragen Sie den Satz in Ihre Hefte ein. Klasa: Wir tragen den Satz in unsere... Gdy uczeń zdanie na tablicy napisał, idzie do ławki a inny, zwracając się do niego, mówi: Du legst die Kreide hin, du gehst an deinen Platz i t. d.

N. wygłasza drugie zdanie: Ich trete in das Schulzimmer i mówi: Rudolf, wiederholen Sie den Satz. U. Ich werde aufstehen, ich stehe auf, ich bin schon aufgestanden, ich werde den Satz wiederholen, „Ich trete in das Schulzimmer.“ Następnie N. i U. wchodzą i mówią: Wir treten in... N. Was tun wir? U. Sie treten... N. Schreiben Sie den Satz: „Ich trete...“ an die Tafel. U. idzie do tablicy, a inny powtarza: Er geht an die Tafel, er nimmt die Kreide i t. d. N. Lesen Sie die Sätze, welche Sie aufgeschrieben haben. U. czyta, a następnie powtarza z pamięci. N. Gut, ich bin mit Ihnen zufrieden. W podobny sposób przerabia nauczyciel następujące zdania:

3) Ich hänge meinen Hut au den Kleiderhaken.
4) Ich gehe an meinen Platz.
5) Ich lege meinen Ranzen auf die Bank.
6) Ich nehme meine Bücher heraus.
7) Ich schlage das Buch auf.

Pod koniec godziny powtórzą uczniowie te zdania, wykonywując odpowiednie ruchy, a następnie bez

pomocy tychże, wytwarzając w umyśle obraz (innere Anschanung) wykonywanych czynności. Ma to wielką wartość pedagogiczną, gdyż przyzwyczaja uczniów do myślenia i czyni ich zdolnemi do opisywania czynności w rozmaitych czasach, wykonywanych nie tylko w szkole, lecz także w domu, na przechadzce, podczas podróży i t. p. Na następnej lekcji poświęci nauczyciel kilka minut na powtórzenie i zacznie przerabiać nowe zdania. Nie każe jednak wypisywać zdań na tablicy w I osobie, lecz w II lub III, a następnie w rozmaitych czasach. W ten sposób nauczy się uczeń łatwo konjugacji, a gramatyka, pozostając w najściślejszym związku z materjałem przerabianym, udzielana metodą indukcyjną [1]) nie będzie dla młodzieży postrachem, lecz przyjemnością.

*Das Speisezimmer.*

Wielką usługę oddają przy nauce języka niemieckiego modele i obrazy. Ułatwiają one bowiem w wysokim stopniu pracę nauczyciela i ucznia, potęgują uwagę i zapoznają uczniów z bogatym materjałem językowym. Przed przystąpieniem do toku lekcji podzieli nauczyciel obraz na małe części, tworzące dla siebie całość i kolejno omówi osoby, ich wiek, ubiór, zawód, ich czynności i zajęcie, następnie zwróci uwagę na rzeczy i przedmioty, na ich wielkość, kształt, barwę, z czego i w jaki sposób bywają wyrabiane i do czego służą.

Obraz lekcji przedstawia się następująco:

1. N. pokazuje przedmiot i nazywa go.
2. U. Powtarza.
3. N. Stawia pytanie.

---

[1]) Zalecał ją gorąco już Ratichius. (Por. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. 309).

4. U. Odpowiada.

5. N. Pisze pytanie na tablicy a cała klasa do zeszytów.

6. U. Powtarzają pojedyńcze części a następnie całą lekcję.

Nauczyciel, pokazując obraz, przedstawiający pokój jadalny, mówi: Dieses Bild stellt ein Speisezimmer dar (vor.). U. powtarza: Dieses Bild... N. zapytuje innego ucznia: Was stellt dieses Bild dar? U. odpowiada. Jeżeliby żaden uczeń na pytanie nie mógł odpowiedzieć, odpowiada na nie sam nauczyciel i każe odpowiedź powtórzyć. Gdy uczniowie poprawnie na pytanie odpowiadają, wypisuje je uczeń na tablicy a inni wpisują do zeszytów. Następnie nauczyciel mówi: Ein breiter und schöner Teppich bedeckt den Fussboden. U. powtarza. N. Was bedeckt den Fussboden? U. Ein breiter und... N. Was steht auf dem Teppich? U. Ein grosser Tisch... N. Womit ist der Tisch bedeckt? U. Mit einem Tischtuch... N. Ist das Tischtuch rot? U. Nein, es ist weiss. N. Wann legt man ein weisses Tischtuch auf den Tisch? U. Vor dem Essen... Uczniowie powtarzają pierwszą część lekcji i przystępują do drugiej.

N. Wie viel Personen sitzen am Tische? U. Drei... N. Was steht auf dem Tische vor jeder Person? U. Zwei Teller... N. Was liegt daneben? U. Daneben liegen ein Messer, eine Gabel, ein Löffel und eine Serviette. N. Was ist sonst noch auf dem Tische? U. Eine Schale mit Obst, eine Flasche Wein und eine Suppenschüssel. N. Wo befinden sich *rote Kirschen?* U. In der Obstschale... N. Ist die Obstschale voll *roter Kirschen?* U. Ja, sie ist voll... N. Wann bekommt man Kuchen mit *roten Kirschin?* U. Zum Dessert... N. Essen Sie *rote Kirschen* gern? U. Ich esse... Przerobioną lekcję powtarzają uczniowie w następujący sposób:

Uczeń czyta pytania z tablicy lub ze zeszytu, a inni odpowiadają na nie, następnie stawiają uczniowie sobie nawzajem pytania z pamięci, patrząc na obraz.

Ostatnie kilka minut poświęci nauczyciel gramatyce. Na tablicy pozostają tylko podkreślone pytania; Wo befinden sich rote Kirschen i t. d., obok nich pisze uczeń odmianę rodzajnika oznaczonego w liczbie die, der, den, die. Nauczyciel zwraca uwagę na końcówki rodzajnika i przymiotnika, a uczniowie łatwo odgadują, że przymiotnik bez rodzajnika odmienia się, przybierając końcówkę rodzajnika oznaczonego.

*Dentsches Lesebuch, German-Petelenz I kl. XVII. 3.*

Byłoby błędem pedagogicznym, gdyby uczniowie przez cały rok prowadzili konwersację na podstawie tylko ruchów, czynności i obrazów. Dla urozmaicenia toku lekcji powinni czytać także zajmujące powiastki i krótkie opowiadania, przyczym szczególniejszą uwagę należy zwrócić na poprawne wymawianie. W tym celu przeczyta najpierw sam nauczyciel ustęp, następnie stopniowo czytać będą coraz słabsi uczniowie. Gdy już poprawne czytanie nie sprawia uczniom trudności, przerobi z niemi nauczyciel jedną część za drugą, na które powiastkę podzielił w następujący sposób:

N. Lesen Sie den ersten Satz. U. czyta: Der Grossvater erzählte uns folgende wahre Geschichte: „Einer...“ N. stara się przekonać za pomocą stosownych pytań, czy uczniowie pojedyńcze słowa lub całe zdanie zrozumieli. Słowa nieznane objaśnia jużto za pomocą synonimów i słów wyrażających przeciwieństwo, jużto używając do pomocy etymologji, definicji, obrazu, rysunku, giestów, mimiki a tłumaczenia tylko wtedy, gdy w żaden sposób znaczenia wyrazu opisać nie można. W drugim lub trzecim miesiącu nauki można dla ułatwienia sobie pracy kazać uczniom wypisać nieznane słowa w domu z ustępu, który w kla-

sie przeczytano, nie żądając jednak uczenia się ich na pamięć. Gdy uczniowie zdanie rozumieją, stawia nauczyciel pytanie: Was erzählte der Grossvater seinen Enkeln? U. Der Grossvater... Tak pytanie jak i odpowiedź uczniowie kilka razy powtórzą, wszelako nie na rozkaz „Wiederholen Sie den Satz,“ lecz odpowiadając na nowe pytanie, które nauczyciel cokolwiek zmieni, zapytując się jużto o podmiot i orzeczenie, jużto o przedmiot i inne określenia np. Wer erzählte...? Wem erzählte...? Wann erzählte...? Jedno z tych pytań a następnie wszystkie ważniejsze pisze uczeń na tablicy a inni w zeszytach. N. Wer hatte reiche Eltern? U. Einer... N. Wessen Eltern waren reich? U. Die Einer... N. Lesen Sie den zweiten und dritten Satz U. czyta. N. Wer war arbeitsam und fleissig? U. Der kollege des Grossvaters... N. Wie studierte er die Naturgeschichte? U. Mit besonderer Vorliebe... N. Welchen Gegenstand studieren Sie mit besonderer Vorliebe? U. Die polnische Sprache... N. Lesen Sie weiter den vierten und fünften Setz. N. Wie fragten ihn seine Kollegen? Wie antwortete er ihnen? Tę grupę zdań powtórzą uczniowie, podadzą dyspozycję np. Ein Schüler studierte sehr fleissig die Naturgeschichte, i przerobiwszy w ten sam sposób drugą część do „...er selber war auch verschwunden,“ opowiedzą obie części. W następnej godzinie, zanim nauczyciel zacznie czytać dalszy ciąg opowiadania, powtórzą uczniowie przerobioną lekcję, *stawiając sobie nawzajem pytania*, których z polecenia nauczyciela nauczyli się na pamięć. Nauczyciel nie ograniczy się tylko do prowadzenia konwersacji, lecz przerobiwszy całość zapomocą pytań, zacznie przyzwyczajać uczniów do logicznego grupowania myśli zapomocą opowiadania. Najpierw opowiedzą uczniowie powiastkę według niezmienionego toku myśli,

a następnie w celu urozmaicenia i wyrobienia *samodzielności* uporządkują zdarzenia w chronologicznym porządku, jeżeli autor ugrupował je inaczej, lub przedstawią je jako naoczni świadkowie, przedewszystkim zaś nadadzą powiastce, gdzie się tylko sposobność nadarzy, formę djalogu, występując w roli i charakterze działających osób.

Zbytecznym byłoby zaznaczać, że sposób przerabiania lekcji nie będzie zawsze ten sam i że ulegnie rozmaitym zmianom stosownie do postępu, zdolności uczniów i indywidualności nauczyciela. Pod tym względem metoda naturalna nie krępuje nauczyciela, lecz zostawia mu zupełną swobodę, wymaga tylko wielkiej biegłości metodyczno-dydaktycznej, dokładnej znajomości języka i starannego przygotowania się na lekcję. Nieraz musi ten sam nauczyciel prowadzić co roku w inny sposób lekcję, jeżeli chce osiągnąć pomyślny wynik pracy i nie popaść w bezmyślny i bezduszny szablon. W myśl tej zasady nie będą uczniowie przez cały rok wypisywali pytań na tablicy, lecz w miarę postępu tylko nieznane słowa i zwroty, ani nie będzie nauczyciel sam tylko stawiał pytań, gdyż wyręczą go z wielkim pożytkiem dla siebie uczniowie. Nabędą oni w krótkim czasie w stawianiu pytań takiej biegłości, że przerobią ustęp prawie bez pomocy nauczyciela.

Pytania stawiane przez uczniów, na które obecnie za mało zwracamy uwagi, muszą zająć wybitne miejsce w wychowaniu i wykształceniu młodzieży, jeżeli chcemy nietylko wtłaczać wiedzę w umysły młodociane, lecz także *budzić i rozwijać samodzielność, energję i chęć do pracy i czynu.* Pytania stawiane przez nauczyciela oddają pod tym względem bardzo małą usługę. Samodzielność ucznia nie odgrywa prawie żadnej roli, gdyż nie wzbudził sobie podniety do myślenai,

nie wytknął celu i nie zastanowił się nad sposobem osiągnięcia tegoż. Są one czymś nienaturalnym, z czym się w codziennym życiu rzadko spotyka, nie stawia bowiem pytania znający rzecz, lecz ten, który chce się czegoś dowiedzieć. Narzucają one również obcy sposób myślenia, bardzo często nieodpowiadający zdolnościom i rozwojowi umysłowemu uczniów. [1])

Zapyta może kto ze zdziwieniem: „Czy słówek i zwrotów, bez których znajomości o konwersacji ani marzyć nie można, uczniowie się nie uczą?“ Uczniowie uczą się zwrotów i słówek nawet więcej niż przy zastosowaniu metody gramatycznej, lecz w inny sposób, gdyż „Der Modus, täglich eine gewisse Anzahl von Vokabeln lernen zu lassen und durch strenges, rasches, mannigfaches Abfragen dieselben zu befestigen, kann uns pädagogisch nicht genügen.“ [2]) *Uczniowie uczą się słówek w związku,* powtarzając mechanicznie zdania za nauczycielem, stawiając pytania i wpisując całe zdania lub pojedyńcze zwroty do zeszytów Oprócz tego powtarzają i wzbogacają zasób słów, łącząc ze sobą znaczenie podobne lub porządkując je według rozmaitych *grup.* Na jedną lekcję wypiszą uczniowie na podstawie przerobionych ustępów wyrazy tworzące grupę „ubranie,“ na inną „pożywienie, mieszkanie, rzemiosło“ i t. d. lub wyszukają synonimy. Przy egzaminowaniu nie należy stawiać pytania: co znaczy kapelusz, lecz uczeń na wezwanie nauczyciela lub swego kolegi wyliczy jużto słowa, należące do danej grupy, jużto synonimy i wyrazy, mające przeciwne znaczenie np. lieben—hassen (zawsze w zda-

[1]) Por. Gaudig, Didaktische Präludien, 13.

[2]) Münch, Didaktik und Methodik des franz. Unterrichts, 123.

niu), lub też utworzy do wywołanego słowa np. „mit besonderer Vorliebe“ zdanie samodzielnie lub według książki: Ich studiere mit besonderer Vorliebe die lateinische Sprache. O ile takie postępowanie ma większą wartość niż uczenie się słówek bez związku, pouczy praktyka. (Por. rozprawę Wendta: Das Vokabellernen im französischen Anfangsunterricht i Waltera: Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes).

Odpowiednio do metody naturalnej powinien być zastosowany podręcznik. Powinien on być dziełem *illustrowanym*, powinien być ułożony systematycznie i praktycznie i uwzględniać psychiczny i intellektualny rozwój młodzieży. Jako wzór mogą posłużyć wypisy niemieckie Schweitzera [1]) i Boerner-Tiergena dla języka angielskiego, gdzie tom I obok zajmujących powiastek i anegdot obejmuje opis ruchów, czynności, mieszkania, ubrania, pożywienia i t. d. Tom II ułożony według pór roku jest rozszerzeniem i pogłębieniem materjału, znajdującego się w pierwszym, nadto zaznajamia on uczniów z życiem w mieście i na wsi, z jego trudami i przyjemnościami. Nie brak tutaj także podań, powiastek i krótkich ustępów poetycznych. Tom III i IV kreśli obraz kultury i zapoznaje z historją i geografją kraju. Uczniowie wybierają się niejako z nauczycielem w podróż do Niemiec, odwiedzają hotele, teatry, kościoły, miejsca historyczne i kąpielowe i w barwnych listach opisują zwyczaje, obyczaje, ubiory mieszkańców i własne wrażenia, nie pomijając wierszem i prozą pisanych legend i podań, przywiązanych do pewnych miejsc i okolic.

*Dr. Józef Pytel.*

---

[1]) Szarota. Muzeum, czerwiec 1908.

# Z LITERATURY.

*Lucjusz Komarnicki. Stylistyka polska, objaśniona na przykładach i ćwiczeniach. Kurs klasy IV szkół średnich. Warszawa 1910.*

Wykład stylistyki i teorji literatury w szkole średniej oddawna domaga się radykalnej reformy. Z jednej strony współczesne pojęcia estetyczne, badania nad formami i zwrotami językowemi, w których estetyka wiąże się z psychologją i tam szuka wyjaśnienia obserwowanych zjawisk, wytworzenie się nowych rodzajów literatury i powstanie arcydzieł, których niepodobna zamknąć w ramach dawnej klasyfikacji—zmieniają samą treść przedmiotu i pobudzają do skrupulatnej rewizji kursów szkolnych ze stanowiska naukowego; z drugiej strony zaś postęp dydaktyki domaga się znacznych modyfikacji dotychczasowego programu i dotychczasowej metody. W tym ostatnim kierunku widzimy i wśród pedagogów polskich bardzo wyraźne dążności do postępu: jedni, oceniając poziom umysłowy uczniów i uczenic klasy IV-ej doszli do przekonania, że poważne naukowe traktowanie przedmiotu jest tu przedwczesne, należy go raczej przenieść do jednej z klas wyższych; inni występują przeciwko metodzie dogmatyczno-dedukcyjnej, w której dawało się naprzód gotowe definicje i formuły, a później dopiero przykłady jako ilustrację owego wykładu; więc pojawiają się próby opracowania stylistyki całkowicie odmienną metodą indukcyjną: zaczyna się od czytania odpowiednich wyjątków i rozbierając je, bada się w nich wraz z uczniem daną formę stylistyczną i dopiero z owego rozbioru wyprowadza się wszelkie uogólnienia. Jakkolwiek podręczniki, opracowane

tą metodą (Gallego, Boguckiej i Niewiadomskiej) nie są wolne od zarzutów zarówno ze stanowiska naukowego jak nawet metodycznego; nie należałoby ich lekceważyć, jako objawów postępu w nauczaniu naszego przedmiotu. Od nowego podręczniku stylistyki. opracowanego ze znajomością rzeczy i umiłowaniem sprawy, spodziewaliśmy się czegoś nierównie doskonalszego, niż wszystkie dziełka poprzednie. Nadzieje nasze w części tylko ziściła książka p. Łucjusza Komarnickiego. której tytuł wypisaliśmy powyżej. Ma ona niezmierne zalety. a przecież nie czyni jeszcze zadość wszystkim postulatom dydaktyki współczesnej. Wśród falangi różnych podręczników, pisanych a raczej fabrykowanych rzemieślniczo w ostatnich latach, książka p. Komarnickiego wyróżnia się korzystnie swoją świeżością: autor pisze nie dlatego, aby pisać, lecz dlatego, że ma wiele do powiedzenia, że odczuwa brak, który pragnie swą książką zapełnić. Chodzi mu o to, aby dać książkę, stojącą na poziomie nauki współczesnej: usuwa więc to, co było zbytecznym balastem w dotychczasowych stylistykach, a pogłębia to, co było traktowane pobieżnie, choć stanowi właściwą istotę stylistyki, wiele też rzeczy przedstawia inaczej, niż dotychczas przywykliśmy. Znajdując słusznie punkt ciężkości całej nauki w samodzielnym studjowaniu wyjątków, kładzie nacisk na staranny dobór przykładów, gromadząc istotnie rzeczy piękne, ujawniające całe bogactwo języka polskiego i kształcące pod względem estetycznym. Mniej natomiast był szczęśliwy pod względem dydaktycznego opracowania szczegółów. Tutaj przydałoby się więcej wniknięcia w pewne warunki pedagogiczne, a czasem i trochę więcej radykalizmu. Już sam napis „kurs klasy IV szkół średnich“ przesądza z góry sprawę, gdzie stylistyka powinna być wykładana, a przesądza ją zgodnie z panującym zwyczajem, nie wnikając w wątpliwości, podnoszone niejednokrotnie przez pedagogów. Jeżeli jednak wątpliwości te usuniemy ze względu na program istniejący i ogólnie przyjęty, to należałoby konsekwentnie i cały wykład przystosować do poziomu klasy IV-ej t, j. do uczniów i uczenic lat 13 — 16, stojących zaledwie na pograniczu pomiędzy dzieciństwem a wiekiem młodzieńczym. Takie przystosowanie jest właściwie rzeczą nauczyciela; podręcznik jednak powinien mu służyć wskazówką i pomocą. P. Komarnicki słusznie ograniczył

się do wykładu teorji zwięzłego, przeznaczonego raczej dla nauczycieli niż dla uczniów; ale niewątpliwie niejeden z nauczycieli będzie go powtarzał w klasie, a wielu *zada* ten lub ów rozdział z książki do przygotowania na następną lekcję. Dwie wady wykładu uwydatniają się wówczas jaskrawo: powrót do dawnej metody dedukcyjnej i swobodne operowanie pojęciami, których przeciętny uczeń klasy IV nie może jeszcze posiadać. Wbrew przyjętej już w nowszych podręcznikach metodzie indukcyjnej definicje stale są podawane przed przykładami, a w nich często spotyka się wyrazy i zwroty niezrozumiałe dla młodzieży dorastającej, albo niedostatecznie wyjaśnione np. przez szerzenie myślowe wyrazu rozumiemy odpowiadające mu *wyobrażenia*. A co to jest wyobrażenie?—zapyta czwartoklasista, który przecie nie uczył się ani logiki ani psychologji. Dalej spotykamy termin *wartość uczuciowa* wyrazów, wyjaśniony tylko za pomocą przykładów lecz bez właściwej definicji. W ćwiczeniu 8-m (str. 14) czytamy: Wskazać *polonizmy*—gdy nigdzie poprzednio nie było wyjaśnienia tego wyrazu. W „Dodatku,“ dotyczącym wykładu teorji literatury, mamy tylko szereg przykładów na różne rodzaje prozy i poezji bez definicji tych rodzajów. W szeregu ćwiczeń, które istotnie przyczynią się bardzo do uświadomienia uczniowi całego bogactwa językowego, podnieść należy wielką staranność w wyborze i doborze przykładów. Zarzucić można tylko pewną jednostronność co do rodzaju tych ćwiczeń: zwykle znajdujemy całe szeregi wyrazów i zwrotów, które uczeń wyjaśnia (np. przenośnie, synonimy) porządkuje według wartości uczuciowej, wynajduje wyrażenia podobnego lub przeciwnego znaczenia. Czyby nie należało tutaj wprowadzić pewnego urozmaicenia i pobudzić uczniów, aby samodzielnie tworzyli podobne szeregi, t. j. ażeby poprzednio z przeczytanych wyjątków wyszukiwali wyrażenia charakterystyczne, objaśniali ich znaczenie i wartość uczuciową, t. j. zastanawiali się, dlaczego autor użył takiego zwrotu a nie innego, o ile zmieniłaby się myśl autora lub zdania, jego siła, piękność, nastrój przez zmianę danych wyrazów na inne. Dopiero po szeregu takich ćwiczeń, gromadzących stopniowo materjał, należałoby dawać pewne *uogólnienie* i wtedy dopiero dawać w ćwiczeniach przykłady nowe t. j. takie, z któremi uczeń nie spotkał się jeszcze w utworach czy-

tanych. Autor jest przeciwny zadawania uczniom układania własnych przykładów na porównanie, metafozy i t. p. Rzeczywiście wymyślanie takich zwrotów mowy, które zwykle są wyrazem uczucia w danej chwili, jest rzeczą trudną nawet dla dorosłych i ma w sobie coś sztucznego tak jak niegdyś układanie wierszy na różne miary, zalecane w szkołach jezuickich. Z drugiej jednak strony nie należałoby przy nauce stylistyki pomijać właściwości stylu samych uczniów; jak bohater komedji Molière'a dowiaduje się ze zdziwieniem, że mówi prozą, tak każdy czteroklasista powinien sobie uświadomić, że i on używa porównań, przenośni, epitetów i t. p. choć przed nauką stylistyki o tym nie wiedział. Stąd obok lektury rzeczy pięknych wypracowania uczniów powinny służyć nieraz za podstawę do wyjaśnień stylistycznych: gdy weźmiemy kilka ćwiczeń na ten sam temat, znajdziemy odrazu przykłady na synonimy, bo każdy opisuje dany przedmiot lub dane zdarzenie innemi słowami—to nasunie pytanie: które wyrażenie jest w danym razie właściwsze, trafniejsze, które jest ogólnikowe, abstrakcyjne, a które przemawia silniej do uczucia, do wyobraźni. Tak samo właściwe lub niewłaściwe użycie wyrazów cudzoziemskich, barbaryzmy rozmaite i wogóle wykroczenia przeciw wzorowej polszczyźnie najłatwiej się dadzą wyjaśniać na przykładach wziętych wprost z życia, z mowy ustnej i piśmiennej swych uczniów. A jak to ożywia naukę! ile jej dodaje interesu! jak wiele ma znaczenia kształcącego dla młodzieży, czyniąc ją nietylko wraźliwą na piękno mowy literackiej, ale także dbałą o poprawnosć i piękno własnej mowy.

Streszczam się: książka p. Komarnickiego zyskałaby wiele na pogłębieniu strony metodycznej, t. j. na podporządkowaniu wykładu nietyłko wymaganiom nauki, lecz i psychice tej młodzieży, dla której jest napisana. Szczegółowej krytyki z tego stanowiska dziś jeszcze pisać nie można, zwróciłam więc tylko uwagę na kilka punktów, które mnie szczególnie uderzyły. Reszta należy do przyszłości: do autora i do ogółu nauczycieli. Używając w praktyce książki, która i w dzisiejszej swej formie przynieść może wielkie usługi, można będzie i cały system wypróbować i zebrać szereg obserwacji, dotyczących różnych szczegółów wykładu, a komunikując te uwagi i poddając je dyskusji, rozjaśni się stopniowo mnóstwo kwestji i do-

pomoże młodemu autorowi do dalszej pracy w danym kierunku, może do nowego wydania omawianej przez nas książki. Że książka ta pobudza do takiej dyskusji, że nie jest szablonowym podręcznikiem jednym z tuzina—to rzeczywista zasługa, którą raz jeszcze na zakończenie podkreślam z naciskiem. *Aniela Szycówna.*

---

## Z dzieł obcych.

*Teodor Lessing. Docent filozofji i pedagogiki w Hanowerze. Psychologja uzdolnień matematycznych.*

Autor zwraca uwagę na to, że dotychczasowy charakter szkolnictwa nasuwa błędne pojęcia, jakoby umysły ludzkie przedstawiały 2 zasadnicze typy, z których jedne nadają się do kształcenia humanistycznego — inne zaś do realnego.

Przyczyny tego podziału należy doszukiwać się w historji, a nie w psychologji.

W chwili, kiedy klasyczna, scholastyczna szkoła, uwzględniająca tylko martwe języki i przetrawiająca greckich autorów, stała się niedostateczną, niedostosowaną do potrzeb współczesnych, powstała szkoła realna, w programie której były wysunięte na 1-y plan przedmioty mające praktyczne zastosowanie. Od tego czasu przyzwyczailiśmy się traktować nauki klasyczne, jako coś ideowego, idealistycznego w przeciwstawieniu do nauk realnych, pożytecznych. praktycznych.

Doszło do tego stopnia, że walka zwolenników szkół realnych ze zwolennikami klasycznych sprawia wrażenie sporu ludzi praktycznych z idealistami.

Takie stawianie kwestji zdradza tylko brak wykształcenia filozoficznego i doświadczenia psychologicznego.

Brak ten najwidoczniej uplastycznia się w sposobie trzktowania nauk matematycznych.

Matematykę łączą zwykle z niewyjaśnionej przyczyny z naukami przyrodniczemi. Pojęcie o istocie nauk matematycznych zacieśnia się wówczas, gdy się chce matematykę podciągnąć pod kategorję nauk przyrodniczych lub gdy się chce wykryć duchowy związek tych nauk.

Póki owo sztuczne połączenie tych nauk nie będzie rozerwane, póty nie będzie można marzyć o racjonalnej reformie szkoły średniej.

Chcąc sobie przyczynę związku między matematyką a naukami przyrodniczemi wytłumaczyć, musimy się cofnąć do 2-giej połowy XIX-go wieku. W owej epoce ludzkość była faktycznie opanowana przez nauki przyrodnicze. One to ściągaly pod swój sztandar wielkie współczesne umysły.

*W* skutek dążenia nauk przyrodniczych do opierania się na obserwacji i doświadczeniu—wyrazy, fakt, zjawisko, doświadczenie stały się najbardziej popularnemi wyrazami owej epoki.

Przy podziale wiedzy na nauki humanistyczne i przyrodnicze psychologja należy do 1-ej grupy nauk, ale i tu, pod wpływem nauk przyrodniczych, widzimy dążność do badania zjawisk psychicznych i do robienia doświadczeń.

Matematyka wyszła na tej segregacji najgorzej.

Matematyka czysta, jako nauka formalna, nie mająca do rozporządzenia ani obserwacji ani eksperymentów ustępuje miejsca matematyce stosowanej, którą nowoczesne nauki przyrodnicze posiłkować się muszą. Najwięcej do rozwoju matematyki stosowanej przyczyniła się szkoły Göttingeńska, z której wyszły badania nad nie euklidesowskiemi stosunkami w dziedzinie trójwymierności; a także pierwsze podstawy gieometrji eliptycznej.

Prace te nadały już w poprzednim pokoleniu większą wartość istocie matematyki.

Niejednemu wyda się paradoksem, że wielcy przyrodnicy to zwykle kiepscy matematycy. Teoretycznie wszyscy uczeni przyrodnicy uznają niezbędność matematyki zastosowanej do nauk przyrodniczych, ale czynią to oni również dzięki tradycji, która matematyczne i przyrodnicze nauki w jeden fakultet łączy.

W praktyce okazuje się jednak, że profesorowie nauk przyrodniczych nie zawsze radzą sobie dobrze z wykładem arytmetyki, a cóż dopiero mówić o gieometrji analitycznej.

Wystarczy jednak wziąć do ręki pierwszy lepszy podręcznik psychologiczny lub fizjologiczny aby zauważyć zamiłowanie różnych uczonych do upiększania swych dzieł formułami matematycznemi.

Czytając psychologję Herbarta, logikę Wundta, filozofję przyrody Hartmana — wyczuwamy w dziełach tych głęboki zmysł matematyczny. Zagłębiając się jednak bar-

dziej w treść nabieramy podejrzenia, że owa matematyka jest tam tak jak i u Spinozy, pewnym efektem dekoracyjnym.

Gorszą jeszcze grzeszy sztucznością przeładowanie matematyką dzieł empirycznych.

Co w gruncie rzeczy ma wspólnego psychologja, filozofja przyrody, etyka, socjologja lub ekonomja z matematyką? mówi autor. Po co ta nieszczerość, która każe ukrywać fakt, że matematyczny sposób myślenia jest dla danego osobnika odleglejszy od przyrodniczego?

Sztuczny ten zespół pochodzi stąd, że matematycy i przyrodnicy prowadzili studja na jednym fakultecie.

To przypadkowe, niczym nieuzasadnione wcielenie matematyki w przyrodniczy fakultet wykazało, że się matematyki, jako nauki ścisłej niedocenia i że się ignoruje odrębny sposób myślenia matematyków.

Chociaż pojęcie nauki ścisłej wiąże się zawsze z obecnością matematyki w danej nauce, to niema jednak konieczności, aby student przyrodnik posiadł wiedzę matematyczną w wyższym zakresie. Należałoby o tym pamiętać w szkole średniej, gdzie już od najniższych klas zarysowują się widocznie typy matematyków i typy przyrodników.

Różnice między umysłami matematycznemi i przyrodniczemi dały się zauważyć już w starożytności.

Najwcześniejsze antytezy, które się zjawily w historji kultury, to spory greckich filozofów-naturalistów z eleatami, atomistów z pytagorejczykami czyli spór przyrodników z matematykami.

Kontrast ten jaskrawo występuje w walce trwającej wieki całe między szkołami Platona a Arystotelesa.

Z pism Arystotelesa widzimy jak dalece twórca logiki wykazał nieznajomość pojęć matematycznych. Arystoteles—to umysł na wskroś gienetyczny w przeciwstawieniu do aprioristycznego umysłu Platona.

Gdzie tylko Arystoteles usiłuje śledzić wzajemny stosunek pierwiastków poznania, zajmuje się mimowoli rozstrzyganiem zagadnień istnienia, powstawania i rozwoju wszechrzeczy. Jest on tak dalece zajęty badaniem przyczyn powstawania zjawisk, że niedostępna jest dla niego ideologja Platona i nie dość ściśle określa istotę poszczególnych gałęzi wiedzy, w czym znów celuje Plato.

Przeglądając historję rozwoju poszczególnych nauk widzimy, że brak zrozumienia pojęć matematycznych idzie równolegle ze wzrostem znaczenia nauk przyrodniczych.

Ilekroć nauki techniczne i przyrodnicze nabierały znaczenia, czysta matematyka ulegała poniewierce.

Wielcy przyrodnicy z epoki odrodzenia byli mniej uzdolnieni w kierunku logicznych i matematycznych kombinacji niż scholastycy. Człowiek, którego nazywają twórcą nowoczesnej metody nauk przyrodniczych, ojcem indukcyjnej logiki i teorji wiedzy, Bako z Verulamu, wypowiada bardzo charakterystyczne zdanie, że matematyka czysta, to nauka szkodliwa, niepotrzebnie zużywająca siły ludzkie i jako taka powinna być usuwana. Korzyść przynosi matematyka tylko jako pomocnicza nauka przy technice i tylko taką tolerować należy.

Podobne poglądy spotykamy u wszystkich wielkich uczonych Anglji i Francji.

Rozwój nauk matematycznych zawdzięczamy tym narodom, które mają skłonność do skupiania się: rasom południowo-niemieckiej, północnej i żydowskiej.

Descacrtes, Spinoza i Leibnitz nadają matematyce nową wartość w porównaniu z naukami przyrodniczemi.

Leibnitz, jako ten wyjątkowy uczony, dla którego dziedzina przyrody była jednakowo blizka jak i dziedzina matematyki, może dać najtrafniejsze określenie różnicy, zachodzącej między temi naukami.

On określa wiedzę przyrodniczą jako „verité de faits— istotę zjawisk, a matematykę jako „verité de raison"—istotę rozumowań.

Wystąpienie na widownię nie euklidesowskiej gieometrji uwolniło matematykę z więzów nauk przyrodniczych. Po pojawieniu się nowych poglądów na określenie pojęć o ilościach i liczbach stało się możebnym faktyczne zagłębianie się w istotę matematyki.

Holbert, tworząc dla matematyki czysto teoretyczne podstawy zrównoważył jej znaczenie z naukami przyrodniczemi.

Taką samą różnicę jaką widzieliśmy u uczonych, którzy dają się podciągnąć pod dwie kategorje: typy obserwujące i typy kombinujące (introspektywne i extrospektywne) widzimy i u dzieci. Nauczyciel, który się psychologją dziecką interesuje, zauważy, że jedne wcześnie zdra-

dzają zamiłowanie do obserwowania natury, kolekcjonowania roślin, owadów, minerałów i t, p.; inne znów mają satysfakcję w kombinowaniu i rozumowaniu. Podział ten nie odpowiada podziałowi na konkretne i abstrakcyjne natury, gdyż takie określenie grzeszy brakiem ścisłości i wyrazistości. Abstrakcyjnego umysłu matematyk nie posiada — przeciwnie—możnaby go prędzej nazwać umysłem konkretnym w przeciwstawieniu do abstrakcyjnego umysłu filozofa, gdyż u matematyka spotykamy jako częsty objaw, brak możności wyciągania abstrakcyjnych wniosków z codziennej obserwacji.

Należałoby bardziej ścisłe określenie ustalić.

Tutaj wkracza psychologja i pedagogika psychologiczna w dziedzinę leżącą dotąd odłogiem.

Możnaby się dopatrzyć najrozmaitszych sposobów ujawniania rzeczywistości np. w sporze scholastyków o różne rodzaje uogólnień (po za przedmiotami, przed przedmiotami i w samych przedmiotach). Należałoby ściślej wyeliminować różne formy uogólnień jako to: ogólne od powszechnego w pojęciu Kanta, typowe od zgodnego z prawidłem w pojęciu matematyka—wreszcie uogólnienie konkretne od abstrakcyjnego.

Tylko takie studja dadzą nam możność zrozumienia dlaczego poglądowość nauk przyrodniczych oraz poglądy matematyczne są od siebie biegunowo oddalone.

Jasnym wówczas stanie się nam często spotykany fakt, że człowiek, który w dziedzinie nauki wyjdzie zwycięzko z najtrudniejszych zagadnień, chodzi po omacku w najrozmaitszych wydarzeniach życia codziennego.

Ponieważ psychologja matematyki jest jeszcze w kolebce nie bez znaczenia będzie obserwacja poszczególnych ras i narodów z punktu widzenia ich zmysłu w kierunku tej lub innej dziedziny.

Uzdolnienie żydów w kierunku matematyki jest najbardziej charakterystyczne.

Tu widzimy stan duchowy powstały z zamknięcia się w sobie, wywołanego przez tragizm braku realnych podstaw bytu, który trwa tysiącolecia.

Historja uczy nas, że o ile żydzi zajmują się naukami przyrodniczemi, to traktują je albo z punktu widzenia abstrakcyjnego lub też utylitarnego. Wiedza opisowa ma najmniej zwolenników między żydami.

Umysł żyda dąży do badania stosunku pomiędzy obserwowanemi przedmiotami lub grupami przedmiotów. Przy wykładzie matematyki obserwujemy to samo. Uczeń żyd będzie z trudnością nabywał pojęcia przestrzenne, z trudnością wyobrażać sobie kształty stereometryczne, natomiast celować będzie w wyszukiwaniu związku między pojęciami i w wysnuwaniu wniosków.

Dla umysłów obejmujących z trudnością pojęcie przestrzenne, dostępniejsza się staje arytmetyzacja gieometrji i stąd ta masa nazwisk żydowskich między twórcami nieeuklidesowej gieometrji. Pochodzi to nietyle wskutek ruchliwości umysłu, ile wskutek braku krystalizowania w sposobie myślenia.

Mając do czynienia z większą ilością dzieci, może pedagog obserwować 2 typy. Jedne pogrążają się w konkretnej obserwacji—inne pod wpływem otrzymanych konkretnych wrażeń sądzą, wnioskują, uogólniają — jednym słowem szukają ogólnego oderwanego pojęcia.

Te własności umysłu są wrodzone: inaczej reaguje typ wzrokowy—inaczej słuchowo-ruchowy.

Pierwszy powiększa szeregi przyrodników—drugi matematyków.

Obecnie czeka pedagogów ważna praca: ułożyć dla szkoły średniej taki program, któryby wyróżnił filozofję matematyki od nauk matematycznych. Należałoby rozstrzygnąć pytanie: czy uczeń szkoły średniej powinien umieć: teorję nieskończoności, teorję granic, funkcje i t. p., czy też może przyszłość będzie traktować te przedmioty jako balast umyslowy, podobnie jak w pojęciach naszych język grecki, sanskrycki i t. d.

Poznanie tej gałęzi wiedzy niema przecież nic wspólnego z wykształceniem.

Szkoła średnia i uniwersytet nie powinny być luźnym zbiorem szkół specjalnych, w których wykładane są poszczególne przedmioty, lecz zadaniem tych instytucji powinno być uregulowanie stosunku nauk tak, aby poziom wykształcenia podnieść i aby przygotować grunt do pojawienia się nowych badań i nowych zdobyczy naukowych.

Obecnie pracujemy nad tym, aby dawne instytucje kształcące zastąpić nowemi — wychowawczemi. Dla tych nowych instytucji rozdział pomiędzy realnym a klasycznym wykształceniem istnieć nie powinien.

Odpowiedniejszy podział na specjalne typy szkół nastąpi wówczas, gdy szkolnictwo oprze się na wynikach badań psychologicznych.

Teraz rozumiemy, że układanie programu szkolnego nie może się opierać na tej lub innej sztucznej klasyfikacji nauk.

Najpierw trzeba poznać duszę dziecka, a potym program do niej przystosować.

# Przegląd prasy pedagogicznej.[1]

*Wychowanie w domu i szkole* (Wrzesień 1910). *L. Zarzecki.* W sprawie ustalenia personelu nauczycielskiego w szkole. *A. Kropatsch.* Estetyka i literatura w wychowaniu szkolnym. *J. Ciembroniewicz.* Kształcenie mowy przy nauczaniu i wychowaniu. *T. J. Ł.* Kilka słów o wychowaniu chłopców. *Belfer.* O niektorych pożądanych właściwościach nauczycieli. *B. Rozstański.* O nauczaniu prawa. *W. Byszewski.* Ze szkół w Danji. *M. Librachowa.* Szkolnictwo niemieckie na wystawie powszechnej w Brukseli. *D. Zylberowa.* Rozpoznawanie niedorozwoju psychicznego u dzieci. *Recenzje.* A. Karbowiak. „Dzieje edukacyjne Polaków na obczyźnie“ p. Dz. Z. Bujakowskiego. St. Sobiński „Uwagi metodyczne o nauczaniu historji p. O. Dr. J. W. Foerster „Studenci wobec katolicyzmu“ p. L. X. Dr. K. Zimmermann „O społecznych zadaniach i potrzebie organizacji nauczycielek“ p. Z. *Luźne kartki. Przegląd Czasopism* i zwykłe rubryki.

*Вѣстникъ Воспитанія* (Августъ № 5). Итоги русской художественной литературы XIX в. Продолженіе *Д. Овсянки-Куликовскаго.* Уроки соціальной моралми для дѣтей по Фридриху Фёрстеру. *Е. Л.* Задачи перваго общеземскаго съѣзда по народному образованію. *В. Ларнолускаго.* Учительскій вопросъ нашей народной школы. *А. Платонова.* Къ психологіи дѣтскаго рисунка. *В. Воронова.* Современные споры о грамматикѣ и ея значеніе въ общемъ обра-

---

[1]) Czasopisma te znaleźć można w Bibljotece publicznej Rysia Nr 1.

зованіи человѣка. *К. Альферова.* Яльмиръ Сёдербергъ. *Юрія Веселовскаго. Критика и Библіографія. Хроника.*

*Neue Bahnen.* Neue Bahnen für den erdkundlichen Unterricht. *Von Faul Thomas.* Poetische Kunst. *Von Dr. Wehnert.* Vom Sonnenschein und frohen Schaffen unserer Sorgenkinder. *Von. Rich. Hennings. Aussenseiter.* Jahresrundschau über die naturwissenschaftliche Literatur *Von. E. Walther. Umschau.* Auf neuen Bahnen. Bücheranzeigen.

# KRONIKA.

## Pracownia Fizyczna przy Kole matem.-fizycz.

Pracownia fizyczna przy Kole mat.-fiz. (Bracka 18), podaje do wiadomości osób, pragnących wykonywać własnoręczne ćwiczenia z zakresu fizyki szkolnej, że z d. 15 b. m. zostaje otwartą po przerwie wakacyjnej rozpoczynając drugi rok swego istnienia. Pomyślne wyniki pracy zeszłorocznej, świadczące o pożyteczności dla młodzieży własnoręcznych ćwiczeń z fizyki, służących jako zachęta i dobry środek pomocniczy przy nauczaniu tego przedmiotu—skłoniły Zarząd do rozszerzenia zakresu ćwiczeń. Prócz szeregu nowych ćwiczeń z kursu systematycznego został opracowany nowy dział prostych doświadczeń dla dzieci z zakresu propedeutyki fizyki.

## Wystawa prac uczniów szkoły Wawelberga i Rotwanda.

Szkoła mechaniczna im. Wawelberga i Rotwanda urządziła dorocznym zwyczajem wystawę prac swych uczniów. Wystawa. mieszcząca się w dużej portretowej sali gmachu szkolnego została podzielona na dwie części: wyroby warsztatowe i rysunki techniczne. Przedmioty wykonane w warsztatach szkolnych jak: krzesełka, sprzęty kuchenne, ramki, narzędzia ślusarskie, a nawet całe tokarnie—wykonane są tak dokładnie i doskonale, że mogą chlubnie świadczyć, o praktycznej znajomości obranego przez ucznia przedmiotu. Rysunki zaś techniczne, rysunki odręczne modeli, części maszyn, wreszcie plany silników parowych, dźwigni i t. d. — stoją na wyższym bodaj poziomie, niż w odpowiednich uczelniach zagranicznych i przynoszą zaszczyt pracy kierowników i wykładowców tej szkoły.

## Nowa uczelnia.

Stow. Techników otrzymało pozwolenie na otwarcie przy realnej szkole im. Staszica, równoległych klas z kursem filologicznym 8-mio klasowym.

## Okólnik inspektora szkół m. Warszawy.

Szkoły polskie otrzymały od inspektora okólnik, który „wyjaśnia,“ że ilość godzin języka rosyjskiego, historji i gieografji wykazana w planach rządowych zakładów naukowych jest „bezwarunkowo obowiązującą“ dla zakładów naukowych prywatnych odpowiednich typów z językiem wykładowym polskim.

Okólnik ten opiera się jakoby na art. 3761 t. XI cz. I Zbioru praw, który brzmi dosłownie: „Prywatne zakłady naukowe co do liczby i rozkładu przedmiotów wykładanych powinny, *w miarę możności* zbliżać się do zakładów rządowych odpowiednich typów.“ Otóż to co prawodawca uważał § 3761 za „zbliżanie się“ wykonalne w miarę możności“—minister określa, jako „bezwarunkowo obowiązujące.“

## Nowe towarzystwa.

Komisja gubernjalna dla spraw towarzystw i związków, zalegalizowała na ostatnim posiedzeniu między innemi: Kółko przyjaciół młodzieży przy szkole Rychłowskiego, oraz Tow. opieki nad ubogiemi uczenicami, uczęszczającemi do VII-klasowej szkoły p. Sierpińskiej.

## Okólnik ministra oświaty.

P. Szwartz, wydając wiadomy okólnik o wprowadzeniu do szkół prywatnych normy % dla żydów jak piszą gazety rosyjskie zdumiał nawet członków gabinetu, jest bowiem sprzeczny z punktem III przepisów Najwyżej zatwierdzonych z dnia 22/VIII o przyjmowaniu żydów do szkół średnich. Przytym, okólnik ten wprowadza praktycznie zarządzenie, jakie zostało zgłoszone przez ministra oświaty, jako wniosek, a odrzucone na posiedzeniu rady ministrów d. 52/VI r. 1909. Minister Schwartz wnosił wówczas by normy, ograniczające ilość żydów, stosować w szkołach średnich, utrzymywanych kosztem prywatnym i przez

zrzeszenia. Rada ministrów odrzuciła wówczas ów wniosek stanowczo, twierdząc, iż w granicach osiadłości jest wiele szkół średnich, istniejących kosztem kształcących się żydów lub kosztem stowarzyszeń żydowskich, wprowadzenie więc norm doprowadziłoby do zamknięcia licznych uczelni. Uchwaliła też wówczas rada ministrów punkt III, głoszący iż normy, ograniczające liczbę żydów, wprowadzane być mają w szkołach prywatnych bez praw powolnie, z niezbędnym stopniowaniem. Odrzucony też został wówczas przez radę ministrów i wniosek ministra Schwartza, by normy przeciwżydowskie wprowadzić też w szkołach żeńskich z prawami szkół rządowych.

I otóż po roku p. Schwartz wydaje okólnik, znoszący p. III zatwierdzonych Najwyżej przepisów.

## Szkoły handlowe w Królestwie.

Wydział szkolnictwa ministerjum przemysłu i handlu opracował ustawę normalną średnich szkół handlowych.

W myśl tej ustawy gieografja, historja i język rosyjski mają być bezwzględnie wszędzie wykładane wyłącznie w języku rosyjskim.

W Królestwie Polskim pozostałe przedmioty poza gieografją, historją i jęz. rosyjskim, mogą być wykładane po polsku.

Korespondencja szkół z władzami szkolnemi odbywać się ma w języku rosyjskim, protokuły posiedzeń jednak prowadzone być mogą w języku polskim.

Przyjmowanie do klasy VI i VII następować może jedynie za zezwoleniem wydziału szkolnictwa przy ministerjum handlu i przemysłu.

# Kronika zagraniczna.

## Z ziem obcych.

### Sądy dla nieletnich.

W monachijskim tygodniku znajdujemy ciekawe dane, tyczące się działalności sądów dla nieletnich przestępców, od niedawna wprowadzonych w Niemczech, za przykładem Ameryki. Najwięcej czynów podpadających pod kompetencję tych sądów popełniają nieletni w miastach fabrycznych, a więc tam, gdzie oboje rodzice zajęci są pracą zarobkową. Zależnie od płci młodocianych przestępców statystyka wykazuje znaczne różnice. Chłopcy kradną najczęściej do spółki—dziewczęta same; chłopcy rzadko kiedy kradną w domu — dziewczęta są przeważnie złodziejkami domowemi. Chłopiec rzadko kiedy zdradza współtowarzyszy, dziewczęta zaś starają się zawsze winę na kogoś spędzić. Wogóle jednak wobec błahych pobudek do złych czynów i zboczeń psychicznych będących, tłem tych przestępstw—dzieci tej kategorji powinny być odpowiednio i umiejętnie chowane, a nie karane.

### Oświata w Szwecji.

W Sztokholmie odbył się zjazd pedagogiczny skandynawski. Rząd szwedzki na zjazd wygotował dokładny obraz oświaty w Szwecji. Przymus szkolny wprowadzono tam w 1842 roku i obejmuje on wszystkie dzieci od lat 7 — 13. Szkoła ludowa w Szwecji jednakowa dla wsi i dla miasta postawiona jest na najwyższym poziomie, zarówno pod względem hygjeny, jak i nauczania. W pięknych, o wspaniałej architekturze gmachach, urządzonych według ostatnich wymagań nauki wykładają pedagodzy posiadający wysokie kwalifikacje. Szwecja mająca ludności prawie dwa razy mniej niż w Galicji, posiada około 15000 szkół, z 19000 nauczycieli i 800000 uczniów obu płci.

Budżet państwa obejmuje kwotę około 40 miljonów koron rocznie na szkoły ludowe, co wynosi około 50 koron rocznie na dziecko.

Szwecja posiada i dla dorosłych szkoły ludowe, t. zw. u nas uniwersytetami ludowemi (högre folkskolor), liczy ich Szwecja 43 z 2000 uczniami obojej płci.

Równie rozwiniętym jest szkolnictwo średnie. Około 80 szkół średnich 6—8 klasowych mieści 22000 uczniów, szkoły prywatne przeważnie żeńskie otrzymują zapomogę od rządu.

Szkół technicznych wyższych jest 6, niższych t. j. technniczno-rzemieślniczych około 60, wreszcie 4 uniwersytety i akademja lekarska.

Nadto są szkoły pomocnicze dla niedorozwiniętych, głuchoniemych, ślepych i t. d.

Ogółem 60 miljonów koron rocznie wydaje rząd szwedzki na cele oświatowe.

# Szkoła świecka.

---

## Mowa Jana Jaurès'a, wygłoszona we francuskiej Izbie Deputowanych 10-go i 21-go stycznia 1910 r.

(Przekład A. M. R.).

Dokończenie.

### Ustępstwa kościoła wobec życia.

Czy doszliśmy do tej ostateczności? Nie sądzę. Jakkolwiek głębokim mogłoby być przeciwieństwo logiczne ścierających się zasad, siła życia i układ warunków społecznych przygotowują wyjścia, które zdają się zrazu niemożliwemi. Oto w kościele, nawet ci, którzy głoszą najjaskrawiej znikomość, niepewność i nietrwałość marnego rozumu ludzkiego, zmuszeni są podążać za prądem czasu; kościół przyswaja sobie z wieku na wiek ideje, które dawniej wykluczał i potępiał.

Z rozlewającym się z pokolenia na pokolenie intellektem, z rzeczywistym układem stosunków społecznych, musi się liczyć nawet—absolut katolicki. W zaraniu, pierwsze pokolenia chrześcijańskie brały dosłownie naukę Mistrza, że nie minie pokolenie, a Syn Człowieczy ukaże się w obłokach, aby sądzić ludzi.

Epoki późniejsze musiały się zdobyć na interpretację Pisma mniej dosłowną; i to aby żyć i trwać, aby zająć swe miejsce w układzie sił życia, Kościół musi się organizować. Staje się on zatym już nie zwiastunem nowego królestwa, które ma znaleść rychłe wcielenie, lecz mocarstwem doczesnym, ziemskim, obliczonym na długie bytowanie. I tu z konieczności następuje starcie z innemi potęgami ziemskiemi, innemi mocarstwami doczesnemi, z królestwami, cesarstwami, z któremi układa się, spiera, wytyka zakresy swych praw i atrybucji. Tu było pierwsze ześlizgnięcie się z wytycznej, pierwsze obniżenie się skali bezwzględnych uroszczeń Gienezy.

A oto przychodzi Reformacja. Europa nowożytna pragnie wyzwolić swe najcenniejsze księgi, księgi Pisma św., z ekskluzywnych i ciasnych komentarzy Kościoła tradycyjnego; chce ona stosować zasady wolnego rozumowania nawet do interpretacji prawd objawionych; rozumie, że wobec wszelkich tęsknot, upragnień, wobec całego rozwoju nowego świata, wiara chrześcijańska mogłaby upaść, gdyby ograniczano ją do czynów zewnętrznych i powierzchownych, że wierzenia Jezusowe winny być spro-

wadzone do najistotniejszych wskazań Gienezy. Reformacja się szerzy. Pierwszy odruch Kościoła katolickiego — to nienawiść i bezwzględne potępienie. Reformowani byli w wieku XVI-ym ogłoszeni przez Kościół, za żywioły najniebezpieczniejsze, za zohydzających życie materjalistów i ateuszy. A wczoraj—w okresie walki o rozdział Kościoła od państwa, dzienniki katolickie wzywały Kościół protestancki do wspólnej walki i wspólnej obrony zagrożonej wiary chrześcijańskiej!...

Jak przystosował się do warunków życia, jak układał się z Reformacją, tak wogóle Kościół musi przystosowywać się i do praw postępu, prawd nauki i zasad demokracji.

Tu pozwolę sobie, raz jeszcze, powrócić do faktów może zbyt często przytaczanych. Lubo powoływanie się na dzieje walki wiary z wiedzą uchodzi za motyw banalny, to jednak warto zastanowić się nad temi ciężkiemi przejściami, wśród których wzmagała się nauka i myśl wolna. Mówię tak, nie aby wytykać Kościołowi jego dawne błędy—byłoby to rzeczą próżną i jałową, ale, aby w ustępstwach, jakie już poczynił Kościół wiedzy i myśli niezależnej, doszukiwać się zapowiedzi nowych, do których przyszłość go zmusi.

## Ustępstwa Kościoła wobec wiedzy.

Zbytecznym jest obrazować legiendę tortur Galileusza; dosyć stwierdzić, że był on zmuszony odwołać i wyrzec się na kolanach cudownej prawdy, którą wskrzesił myśl ludzką, a nawet rozszerzył pojęcia samej religji.

Jakiż przewrót dokonał się od tej chwili? Czy to świat się zmienił od czasów Galileusza? Czy ten oto Kościół, co dziś komentuje „*Coeli enarrant gloriam Dei,*“ zapomocą potężnego odkrycia astronomicznego, które dawniej potępiał i kaźnił?

Powołujecie się na Pasteur'a—tę wielką powagę, godzącą wiedzę z myślą katolicką. Otóż on w jednej z mów w Akademji Francuskiej, wygłosił rodzaj hymnu na cześć nieskończoności świata, tej nieskończoności, która napręża myśl ludzką aż do krańcowego podziwu.

Chcecie mnie zbić z tropu, szanowni koledzy z prawicy, przypominając, że Pasteur zakończył wspaniałe swe przemówienie słowami: „pozostaje tylko: stanąć i—podziwiać.“ Ależ to właśnie potwierdza mą tezę. Bo wy, katolicy wierzący i namiętni znajdujecie jeden więcej powód do adoracji w odkryciach do niedawna bezbożnej nauki.

Nie chcę powracać do przebrzmiałych już zatargów. Ale niepodobna nie wskazać katolikom, że droga, którą pójść muszą ich procesy myślowe, porwane falami współczesnego życia, prowadzi jeszcze, że dla utrzymania swego bytu Kościół musi się przystosować do prawd nauki i praw demokracji i że w tym to procesie leży ostateczne rozwiązanie sprawy oświaty.

W ten sam sposób, jak wobec problemu nieskończoności, zachowywał się Kościół w sprawie interpretacji trwania świata.

Były czasy, kiedy dni stworzenia rozumiano dosłownie, jako dni od wschodu do zachodu słońca. I nierozważnym czynem było wówczas dawanie tym pojęciom szerszego znaczenia. [1])

A dziś? W instytucie katolickim znakomity profesor gieologji p. de Lapparent, mówi w swych wykładach (ogłoszonych zresztą w oddzielnej książce), że jeżeli trudno zdać sobie sprawę z dokładnego czasu trwania zjawisk gieologicznych, to w każdym razie twierdzić można, że przemiany stopniowe fauny i flory wymagają lat miljonów. I stawiając zjawienie się człowieka na szczycie drzewa gienealogicznego stworzenia, ukazując szlachetność ducha ludzkiego, dodaje: „Nic nadto wyobrazić sobie nie można. A jeżeli wyobraźnia nasza ma w tym kierunku dalsze potrzeby, to możemy domyślać się tylko takiej ery, w której panowanie przypadnie — duszy, uwolnionej z więzów materji.“

Metody zatym myśli naukowej spółczesnej przenikają tak głęboko w umysły uczonych, nawet katolickich, że p. Lapparent traktuje zjawiska spirytualistyczne, jako dalszy ciąg ewolucji naszej planety.

Cóż należałoby raz jeszcze powtórzyć? Chyba to, że prawdy, które Kościół uważał przez długie wieki za zabójcze dla swych doktryn, za zgubne dla zbawienia duszy, dziś sam przyjmuje.

Myśliciele katoliccy muszą się z tym pogodzić, że stosując zasady analizy naukowej do komentowania ksiąg Pisma św., wprowadzają do Kościoła pierwiastek rewolucji, spokojnej, łagodnej, ale tym niemniej stanowczej. Były czasy, gdy zarówno ludzie świeccy, jak i księża byli zmuszeni przyjmować bez zastrzeżeń wskazania dosłownie pojętego Pisma św. w całym zakresie myśli ludzkiej; niebezpieczeństwo groziło temu, ktoby się ośmielił przyjąć zasadę, że może być ono poddane zwykłym metodom krytyki historycznej. A jednak nadeszła chwila, kiedy w samym Kościele, w momencie może, gdy o tym mówimy, wre usilna praca w tym kierunku.

## Ustępstwa Kościoła wobec demokracji.

W łonie Kościoła powstaje więc ewolucja nieunikniona Ewolucja ta zaznacza się i w jego stanowisku politycznym. Zespalając przez długie lata losy swej sprawy z losami konserwatyzmu społecznego, Kościół już w wieku XIX-ym był zmuszony uczynić zwrot ku demokracji.

---

[1]) W tym miejscu wywiązuje się utarczka słowna z ks. Lemire. Ks. L. zauważył, że interpretację szerszą dni stworzenia dał już św. Augustyn. Na co Jaurès odpowiedział:

— „Zarodek wszystkich herezji tkwił u wszystkich Ojców Kościoła.

Był to okres burzy, nad którą panowały myśli Lammenais'a i Lacordaire'a. Mówili oni do papiestwa:

„Otrząśnij się z trosk o łaski rządów, które zakuwają swe ludy w kajdany, a dla ciebie stanowią tylko zaporę. Rozbij swe własne kajdany, aby pracować dla wyzwolenia ludów z ich więzów i pogodzić potężniejącą demokrację z konajacym w tym okropnym nieporozumieniu Kościołem."

Tak mówili ci ludzie i tak zwracali uwagę papiestwa na kwestję społeczną. Wiadomo, jakie gromy uderzały w Lamennais'a, wiadomo, że walcząc z ciągłemi podejrzeniami Lacordaire, mógł odsłonić zaledwie rąbek swych myśli, że skoro tylko pojawił się na kazalnicy Notre Dame i wygłosił kilka słów śmiałych, a wnet musiał zamilknąć w ciszy i bezczynności prowincji. Ale i tam wygłosił słowa, których siłę, treść i wyraz zapożyczył od demokracji.

„Wiara i rozum wydają ten sam dźwięk. Wiara jest lirą jońską nastrojoną bardziej Bosko, rozum—lirą eolską, zawieszoną w lesie, gdzie wirują dźwięczne powiewy, lirą eolską, która się ożywia i czerpie natchnienie z burzy."

I te burze powołuje on do ożywienia i wlania ducha w lirę chrześcijańską; te burze to dalszy ciąg burz rewolucji — to burze demokracji.

Na głowę Lamennais'a spadły gromy, Lacordaire w odosobnieniu szamotał się wśród wiecznych podejrzeń. Ale kiedy się ukazała encyklika papieska „*Rerum novarum*," którą p. de Mun powitał jako największy czyn społeczny XIX-go wieku, gdy Leon XIII doradzał w niej katolikom aby uznali formy konstytucyjne i wzywał ich do pracy dla ulżenia cierpień proletarjatu, zdawało mi się, że jest to powtórzenie, bardzo, oczywiście, ostrożne i dyplomatyczne, myśli tego samego Lamennais'a, który przed trzema ćwierciami wieku był karany przez Kościół. Był to jeszcze jeden odwet rozumu.

Kościół katolicki nie może zdążać wbrew ruchowi stulecia; musi on albo zatrzymać się, unieruchomić i stać się przez to potęgę wsteczną, albo, z chwilą gdy usiłuje uczynić krok, dokonać czynu, otrząsnąć się z wiekowej rutyny, może to uczynić tylko w duchu wieku. Zwracam się więc do katolików z tym przeświadczeniem: jakiemikolwiek byłyby wasze zamiary, to albo zginiecie, albo uczynicie dla nauki, demokracji i wolności tak daleko idące ustępstwa, że wszyscy synowie Ojczyzny będą się mogli połączyć w jednym zgodnym akordzie.

Chcecie, abym przytoczył nowe objawy tego nieuniknionego wtargnięcia ducha wieku nawet do twierdzy jego wrogów?

Jeden z działaczy katolickich (p. de Halgonet) protestował z oburzeniem przeciw słowom owego biskupa francuskiego, byłego jałmużnika Inwalidów, który w czasie obchodu rocznicy bitwy Wissemburgskiej oświadczył, że we Francji bezbożnej odwaga odstępuje żołnierza w chwili niebezpieczeństwa. Gienerał Bonnal zaprotestował również przeciwko tym słowom i protest ten byłby pewno jeszcze gwałtowniejszym, mówił to nam p. de Halgonet, gdyby wypadek nie miał miejsca w kraju anektowanym.

P. de Halgouet, a z nim ogół katolików francuskich, widział w słowach biskupa nietylko nietakt i niedyskrecję. Uważali je oni za zamach na Francję, na Ojczyznę. A skoro potępiają te wyrazy, to jakim prawem twierdzą, ze ich Bóg jest niezbędnym warunkiem odwagi i poświęcenia, że tylko wiara chrześcijańską może być podstawą moralności i źródłem cnót wszelakich?

Zresztą nietylko katolicy francuscy, alc nawet sam nieubłagany Pius X znajduje się na zwrotnym gościńcu. Gdy biskup Nancy, monsignor Turinaz, zalecał przy zbliżających się wyborach wspólne działanie katolików, liberałów [1]), i ludzi uczciwych," papież, polecając cofnąć słowo „liberalów" nie przeciwił się utrzymaniu wezwania do „ludzi uczciwych." Zatym stwierdził on urzędowo i dogmatycznie, że oprócz katolików, którzy są uczciwi, gdy wypełniają przykazania Boskie, istnieją ludzie uczciwi, nie będący katolikami. Uświęcając tedy pojęcie moralności niezależnej, papież uroczyście uznał i ogłosił, że poza kościołem, pozą katolicyzmem istnieje uczciweść i prawość sumienia.

Jakim więc prawem katolicy zwracają się do stronnictwa republikańskiego, pytając: skądże wasze uroszczenia do nauczania moralności poza zakresem doktryny religijnej?

Zazdrośni o niezłomność swych zasad mogą wprawdzie przytoczyć słowa Renana, że jeśli pozostaliśmy ludźmi uczciwemi, to tylko dzięki zbawiennemu wpływowi gasnących już odgłosów dawnej cnoty i dawnych wierzeń. Ten rozczarowany arystokrata powiedział: „Żyjemy tylko w pomroce starej mary i chłoniemy woń zeschniętych kwiatów kobierca."

Co do mnie, twierdzę jednak, iż w społeczeństwach spółczesnych, zrodzonych z Rewolucji, tak silnie drga tętno życia, myśl płonie tak cudownym blaskiem, a chwilami wybucha tak ognisty płomień entuzjazmu, że niepodobna sądzić, iż są to tylko wizje przeżytych, a zamarłych wierzeń. Jest to raczej potężny wyraz wierzeń nowych.

Rozszerzmy zresztą nasze horyzonty i zwróćmy nasz zwrok ku reszcie świata.

Ty, Francjo katolicka, nie stanowisz całej ludzkości dzisiejszej. Co, mianowicie przeciwstawiasz temu rzekomemu upadkowi Francji republikańskiej, podminowanej przez myśl wolną i anarchję? Przeciwstawiacie cnotę męską rasy anglo-saksońskiej, rozległą tolerancję, niespożytą dzielność, przezorny i jędrny patrjotyzm ludu amerykańskiego i angielskiego, t. j. ludów, które jeśli nie składają się z niewiernych, znajdują się w każdym razie poza murami waszego kościoła i poza granicą chrześcijaństwa, któremu dajecie opiekę.

---

[1]) „Liberałami" we Francji nazywa się umiarkowana partja katolicka; słowa Jaurés'a wywołują krótką replikę leadera partji „liberalnej," nie mającą, zresztą związku z właściwą treścią mowy.

Ale oto inne narody budzą się i wzrastają. Ludy muzułmańskie podnoszą głowę, a naród Japoński, gdzie namiętna miłość ojczyzny, duch poświęcenia, lekceważenie życia osobistego, składanego na ołtarzu wielkości całego narodu, wzbudzają podziw świata, jest narodem bohaterów. Przeciwstawiacie nam te ludy mówiąc: tam jest ognisko życia! tam przykład dla was!

Zapewne; ale gdzież ów naród japoński czerpie swą siłę i odwagę, tę moc heroizmu i ducha poświęcenia? Czyż twierdzić będziecie że w odgłosach i odległych promieniach wierzeń chrześcijańskich, których woń subtelna, rozpylona, przeniknęła sumienia azjatów?

Bynajmniej; są odruchy samoistne ich tradycji, ich rasy, ich religji? Czyż wam wystarczy, aby wierzenie nosiło nazwę religji, chociażby nic nie miało wspólnego z waszą?

Miałem zatym słuszność zupełną, twierdząc, że ewolucja myśli katolickiej odbywa się ciągle, jest głęboką, niepowstrzymaną! Katolicy obecnie przyznać muszą, że najważniejszym jest sam duch religijny, t. j. zasada podporządkowania jednostki pewnemu układowi wierzeń bez względu na to, jaką będzie treść tego układu, jakie źródła, jakie sankcje, jakie rękojmie!

Gdy my mówimy o religji nadziei ludzkich, o religji sprawiedliwości, odpowiadają nam: „Nie ma ona sankcji, niema powagi Boga.“ A czy wy, katolicy nieubłagani, twierdzicie, że religja japońska posiada sankcję waszego Boga?

Cokolwiek byście mówili i czynili, w miarę jak świat się rozszerza, musicie przyznać, że wszędzie tryskają obfite zdroje, które nie wyście wywołali z głębi ziemi i że wartość człowieka, potęga myśli, poświęcenia, wielkości tkwiąca w naturze ludzkiej przejawia się we wszystkich rasach, pod wszelkiemi formami, że wartość tę stanowią nie wypadkowe lokalne formy ducha poświęcenia i rozumu, lecz sama rozumu i poświęcenia potęga.

Jeszcze jednym dowodem tego zwycięskiego pochodu myśli niepodległej jest fakt, że jeśli Kościół nie czyni najdalej idących ustępstw, jeśli usiłuje się bronić, to siły swego oporu szuka nazewnątrz.

## Kościół opiera się na niewierzących.

Słyszeliśmy tu piękna mowę p. Barrès'a. Ale właściwie w imię jakiej doktryny przemawiał on? Dla niej właśnie, a nietylko dla zalet literackich mowy, pisma konserwatywne ogłosiły ją w całości. A że pisarze katoliccy uważali się za zbratanych z jej tendencjami, przeto p. Barrès znalazł się w roli zbawcy i opiekuna Kościoła. Może nas uderzyć w tej sprawie przytułek, jakiego zdaje się szukać wiara katolicka w filozofji niewierzącego. Boć p. Barrès z trybuny tej nie przemawiał bynajmniej jako wierzący. Nie powiedział nam: słowa wiecznej prawdy zostały już wygłoszone; nie podobna przeinaczać jej doniosłości; wszystko co się po za nią dzieje jest próżnym i znikomym. Zwrócił się tylko do partji republikańskiej ze słowami:

„Gdybyście byli zdolni stworzyć coś nowego, trwałego, pewnobym poszedł z wami. Ale Kościół katolicki istnieje jako konstrukcją trwała i krzepka. Na świątynię tę spadały ciosy z zewnątrz, ale wychodziła obronną ręką z napaści i przecież trwa dalej. Wasz zaś zamęt nic nie zbudował: pracujecie bez planu, bo plany wasze krzyżują się, znosząc się wzajemnie.“

Jakież to słowa! Gdyby dla potępienia wielkiej epoki, budującej nowe światy wystarczyło stwierdzenie niedostatecznej trwałości nowych, brak tej wyrazistości matematycznej, która stanowi cechę zakrzepłych budowli wieków dawnych, postęp rasy ludzkiej nie mógłby być nigdy osiągniętym!

Przeciwstawiacie nasze wahania, nasze błędy, naszą chwiejność solidnym podstawom starego arsenału katolickiego. Odpowiem wam na to, nie chcąc obrażać waszej wrażliwości estetycznej, że szkielet jest bardziej twardym, niż nasienie. Zresztą dostarczyliście nam sami najlepszej odpowiedzi, powołując się na analogję dziejową. Mówił jeden z was, iż dzisiejszy nauczyciel świecki „opętany“ przez sprzeczne formuły moralności świeckiej: deistycznej, niezależnej, solidarystycznej, zdaje się wam owym samotnikiem z Tebaidy [1]), opętanym przez wszelakie wizje. W istocie, w pierwszych wiekach chrześcijaństwa poganie podobnemi wojowali argumentami. Zwracali się oni do chrześcijan z zarzutem: jesteście marzycielami, czynnikiem rozkładu, nie umiecie budować. Stara budowla Rzymska istnieje zcementowana trwałością wieków; te pałace pogańskie, te pałace cesarskie—to kult Jowisza, kult Rzymu. Jak długo on istniał, prowadził lud rzymski do zwycięstw. A cóż zbudować mogą wasze marzenia, sprzeczności, herezja wasza i przecząca zdrowej prawdzie ekstaza? Jesteście wcieleniem nietrwałości i ciemnoty.

My tylko—mówili poganie—jesteśmy konstrukcją masywną i mocną. Tak, zapewne; ale ta konstrukcja solidna to wszak tylko były zwaliska, to tylko złom martwych kamieni, a we wrzeniu, w wybuchach, w pozornych sprzecznościach i w rzekomym nieładzie nowych doktryn tkwiła formacja świata, który usiłujecie dziś bronić, bo i on już upada.

Wytykacie podręcznikom szkolnym, że mieszczą brutalne napaści na historję. Ale któż kreślił akt oskarżenia historji Francji, jeżeli nie Taine? Zapominacie mu to, ponieważ mówił źle o Wielkiej Rewolucji.

Tak nienawidzicie Rewolucję, że chętnie przebaczacie mu surowe sądy o dawnej monarchji i o Cesarstwie.

Dawne rządy? Rozkład, głód, niedola, ohyda; lud musiał się karmić plewami, gdy kurtyzany, królowie, królowe, księżne bawiły się, albo przejęte litością nad bydłem roboczym, dorzucali mu ciężaru z całą wytwornością. Oto jak Taine streszcza historję dawnej monarchji w czasie dwuch wieków, które poprzedziły Rewolucję.

---

[1]) Tebaida—poemat historyczny Stace'a

Pierwsze Cesarstwo? Rzeź, pycha, jatka ludzka, wstrętna bydłobójnia! O jak słabym odblaskiem widnieją w naszych podręcznikach nauki waszego mistrza—Taine'a.

Powtarzam więc raz jeszcze: Kościół poddaje się i musi się poddawać duchowi wieku; zbliżamy się do czasów, w których musi uczynić krok nowy, porzucić ciasne maksymy nietolerancji i przywidzeń. Jeżeli tego nie uczyni, zginie; a jeżeli uczyni, nie będzie mógł zarzucać wychowaniu świeckiemu i racjonalistycznemu szkół naszych, że obraża ono sumienie wierzących.

## Poszanowanie jednostki ludzkiej a Rewolucja.

Jakkolwiek nieprzejednanie katolicyzmu, zasklepionego w dogmatycznym swym rygorze, zdaje się czynić niemożliwym zgodne współżycie i wspólną oświatę, bo jednak twórcze siły życia zmuszają Kościół do poddania się jego prawom. Z drugiej zaś strony, czyż my, którzy strzeżemy tradycji Wielkiej Rewolucji, czyż jesteśmy sekciarzami? Mamy nietylko tolerancję, ten wyraz Mirabeau uważał słusznie za niedostateczny, raczej obelżywy, ale mamy szacunek dla osobników ludzkich i dla ducha, który je ożywia.

Duch ten towarzyszy całej Rewolucji Francuskiej. Możecie przytoczyć walki wewnętrzne i zarzucać jej te okrutne rozterki, do których ją zmusiła konieczność obrony swych czynów i swych haseł. Ale o jednym nie powinniście zapomnieć: o tym mianowicie, że dopiero od czasów Rewolucji wielka tradycja narodu została należycie pojęta. Wszak wspaniałą przecież jest ta moc dziejowa, która stwarzając nowe światy, otworzyła zarazem wrota nauki pojmowauia światów starych!

A to nie dlatego tylko, że Rewolucja Francuska, poddając ludzi próbom dramatu dziejowego o przejściach ciężkich, gwałtownych, zniewoliła do skupienia się wszystkie sumienia i nie dlatego, że otoczyła czarem melancholji i romantyzmu świat, który skazała na zagładę, ale dzięki temu, że wydobywając po raz pierwszy z głębin społecznych i oświetlając pełnią słońca czyny i myśli tych sił ludu, które w dawnej Francji były tylko siłami ukrytemi i poddańczemi, zmusiła historyka do odszukiwania tych właśnie sił ludu w całej przeszłości historycznej.

Wulkan, wyrzucając z głębi ziemi skały i lawę, ukryte tam od wieków, zmusza gieologa do badania głębokich pokładów skalnych. Tak samo siła mechaniczna rewolucji, wywołując wybuch życia ludu, tej dotąd ukrytej i przytłumionej potęgi, zmusza historyka do głębszych badań. I oto skąd przychodzą Chateaubriand'owie, Thierry'owie, Michelet'owie i ci wszyscy wielcy historycy, dla których i którzy otoczyli ją miłością, jakiej nie znały dawne wieki.

Przynosi to zaszczyt naszym czasom i naszej cywilizacji. Uroczy hellenizm, tak powabny i tak mądry, znał cywilizację wieków poprzednich, a różną od swojej, tylko dzięki wypadkowej ciekawości, tak rzadkich umysłów, jak Herodot. Ogół narodu greckiego uważał za barbarzyńskie wszystko, co nie było grec-

kim. A chrześcijanizm! Ileż dowodów niesprawiedliwości składał on dla kultury Grecji i Rzymu! Świat spółczesny jest pierwszą wielką formacją historyczną, która zadaje sobie trud badania dni odległych i warunków w jakich rozwija się ciągle tradycja ludzka; — oto dlaczego możemy uczyć się sami, nie obnażając zasług i zdobycze przeszłości.

„Za sprawą chrześcijaństwa!“ zauważył ktoś z moich kolegów. Otóż istotnie jest ono jednym z elementów widomych naszych formacji. Któryż z pomiędzy historyków, których wydała Rewolucja, temu przeczy?

Mówiono tu, żeśmy spadkobiercami kultury greckiej. Nie jej tylko. Sądzę, żeśmy odziedziczyli po niej poczucie prawa, rytmu, harmonji, równowagi, upodobanie piękna, ale sądzę zarazem, że tradycje greckie nie były jedynym pierwiastkiem zawiązku gienjuszu francuskiego; grały tu wpływy tradycji Wschodu, oddziaływała też tradycja chrześcijańska. I stracilibyśmy wiele, gdyby nie utrzymała się w świadomości francuskiej nauka tego syna Judei, który pojmował sprawiedliwość nie jako harmonję piękna, ale pragnął jej całą mocą swych przekonań, apelując po nią do prawego Boga przeciwko wszelkim mocom brutalnym i obiecując nadejście chwili, w której Bóg pocieszy, pojedna i wymierzy sprawiedliwość i gdy, według słów proroka „osuszy łzy z oblicza każdego.“

To głośne wołanie sprawiedliwości człowieka, ta powaga wierzenia hebrajskiego połączyła się w gienjuszu Francji z wdziękiem, siłą i rozumem myśli greckiej.

## Bóg, Kościół i szkoła.

Łatwo byłoby nam oddać sprawiedliwość całej przeszłości, łatwo doszukać się w pochodzie dziejowym narodu francuskiego oddźwięku wszystkich tych czynników. Ale poprzestaję na tym.

P. Pion (leader „liberalnej“ prawicy—*przyp. tłum.*) ubolewa, że w wychowaniu, jakie dajemy dzieciom nie wymieniamy, lub wymieniamy rzadko imię Boga. Toć obiecano w r. 1882 uczyć w szkołach o Bogu, właściwie nie o Bogu chrześcjan, ale o Bogu, który nie byłby ani Bogiem chrześcjańskim, ani deistów, o Bogu nieokreślonym, zapożyczonym u Cousin'a, gdy w r. 1866 prosił o przebaczenie papieża, lub u Juljusza Simon'a w dzień, gdy monsignor Dupanloup mu powiedział: „zostaniesz kardynałem przedemną.“

Nie pojmuję dobrze tych ubolewań katolików. Jak się to zmieniają sądy naszych przeciwników! Pamiętam czasy, w których uniwersytet był potępiany za to, że uczył o Bogu Cousin'a i Simon'a. Bóg ten wiódł do panteizmu, który sam przez się prowadził do socjalizmu, który znów uważany byłby za największą klęskę, gdyby jej nie zaćmiły klęski ateizmu i anarchji! A dziś tego Boga Simon'a i Cousin'a, na którego rzucali ana-

temę—żałują i zarzucają nauczycielom, że nie powtarzają o nim codziennie!

Pragnę być szczerym do końca. Nie należę do tych, których przestrasza imię Boga. Przed 20-tu laty napisałem rozprawę o stosunku przyrody i Boga, o pojęciu religijnym świata. Nie wyrzekam się ani jednego wiersza tej książki, która zawiera najistotniejszą treść mych myśli. Chociaż to niektórych może zadziwić, przypomnę, że przed niedawnym czasem ogłosiłem drugie wydanie, nie wprowadzając żadnych zmian. Nie można więc mnie pomawiać o jakiekolwiek co do wyrazu: „Bóg“ uprzedzenia; gdy słyszę słowo, staram się przedewszystkim zrozumieć znaczenie, jakie chcę mu nadać.

Otóż, co do mnie, to nie pojmuję, dlaczego niepokoi was ta zmiana, jaka zaszła w szkole. Czyście istotnie wierzyli, czyście poważnie mogli wierzyć w wartość wychowawczą tego Boga „porozumienia“ tego Boga „lewego centrum“ [1], który był wprowadzony już nie do programu, a raczej do regulaminu szkolnego?

Był to rodzaj kompromisu politycznego między Bogiem chrześcijan, którego nie chciano utrzymać i bardziej zuchwałym Bogiem panteizmu i monizmu, którego nie śmiano wprowadzić.

Nauczyciele ludowi mieli odczucie, że był to rodzaj ugody politycznej,—oczywiście zdziałanej w najlepszej wierze! Zdawali oni sobie doskonale sprawę, że ani Paweł Bert, ani Ferry, którzy byli pozytywistami, nie mogli wprowadzić Boga z wielkim entuzjazmem; mieli oni dość czci dla Boga, aby nie stosować do niego zwykłych obowiązków grzeczności.

Mówię wszystko bez żadnej ironji, jako człowiek, który pragnie aby przyszłe pokolenia nie zapomniały o wielkich problemach wrzechrzeczy, aby im nie były obce zagadnienia o ideałach świata i człowieka. Nie przez formułki, ani lękliwie bełkotane wyrazy, lecz przez oświatę coraz śmielszą, coraz szerszą, przez rozwijanie coraz pełniejsze wspaniałych wyników nauki przelejecie w młode umysły pojęcia o tych wielkich zagadnieniach. Czyż nie ufacie samej nauce, która odsłania tajemnice światów, tajemnice jedności i nieskończoności? Jedność energji: wiedza poucza, że elektryczność, światło, ciepło są równoważnikami tej samej potęgi, która przejawia się w najróżnorodniejszych zjawiskach dla nas widomych, a która, właśnie dlatego, że góruje nad temi wszystkiemi przejawami, wymyka się z pod naszej bezpośredniej obserwacji i cofa aż do głębi umysłu ludzkiego, który w rzeczy wyjaśnionej poszukuje zawsze jeszcze czegoś do objaśnienia, pod jednym tłumaczeniem, doszukuje się drugiego,

jak fala pod falą wśród toni bezdennej.

---

[1]) Lewo—centrowy gabinet w r. 1882-gim wprowadził w mowie będące podręczniki szkolne.

A potym to nauka życia uszlachetnia rodzaj, zdający się stopień po stopniu podążać ku wyżynom, jak gdyby prawem życia było prześciganie się ciągłe, zmuszając doszukiwania się głębokich przyczyn tego pochodu, tego wznoszenia się ku szczytom. Wzloty takie rozszerzają widnokregi ducha, wiarę, rosnące zaufanie do umysłu ludzkiego.

Uważam, iż umysł dziecka przez wolny i prosty wykład owych prawd, owych pierwszych wskazań nauki będzie lepiej przygotowany do pojmowania tego, co stanowi istotę wszystkich systemów religijnych przeszłości, lub wielkich filozofji, w których człowiek usiłował zrozumieć to, co jest poznawalnego w rzeczywistości świata, aniżeli przez powtarzania wszystkich formułek Cousin'a.

W takim to duchu, nie będącym ani rutyną, ani chybioną zręcznostką oportunizmu politycznego, ani negacją ironiczną i powierzchowną, prowadzone być winno, zdaniem moim, nauczanie moralności, przyrody i historji.

Wiele mówiono tu o podręcznikach szkolnych. Wziąłem się do odczytywania tych, na które spadły najcięższe zarzuty. Odczytywałem je nie wyciągami, pozostawia to zawsze jednostronne wrażenie, ale zdaje się, że przeczytałem je wszystkie w całości. I oto dzielę się szczerym mym wrażeniem.

## Podręczniki szkolne.

Zabrałem się do odczytywania podręczników z pewną nieufnością. Przedstawione nam bowiem wyciągi i sumaryczne streszczenia pozostawiały wrażenie, że do książek szkolnych zakradła się jakaś dążność do małostkowej polemiki, zawsze i wszędzie zasługująca na bezwzględne potępienie.

Gdy przeczytałem jednak same książki, to nieprzyjemne wrażenie, jeśli nie zupełnie znikło, to w każdym razie w znacznej mierze się rozwiało. I niechże katolicy pozwolą sobie zwrócić uwagę, że w żadnym z naszych podręczników nie znalazłem o żadnym z naszych wielkich ludzi, o żadnej z epok historji Francji, o żadnej z naszych instytucji tylu niesprawiedliwości, tylu wyrazów bezwzględnego potępienia, ile w tych książkach, które oni kładą w ręce dzieciom.

Czytałem mianowicie książkę p. de la Guillonnier'a, której znaczenie podniósł p. de Mun [1]), pisząc do niej przedmowę. W książce tej znalazłem nietylko kierunek tendencyjny, nietylko niesprawiedliwości, świadome, lub nieświadome, polegające na rzucaniu na jednostkę, lub instytucję więcej cienia, niż światła. O Reformacji naprzykład, o Rewolucji, o wszystkim zresztą, co nie stanowi tradycji czysto katolickich czytam tu same oszczer-

---

[1]) Znany i wybitny działacz katolicki, członek Akademji Francuskiej, poseł do parlamentu.

stwa. Wszystkie te zjawiska, zdaniem p. de la Guillonnièra, to nic innego, jak rozpętanie zmysłowości, lub upust pychy w najniższym rodzaju; o Reformacji mówi ta książka tak, jak nigdyby się nie ośmielił mówić Bossuet, który rozumiał, że ciąży na nim odpowiedzialność za wychowanie delfina.

A jakież tam odzywa się echo własnych waszych sporów wewnętrznych! Że Jezuici i Janseniści nie lubili się wzajemnie, o tym wiadomo. Że mogli mieć słuszne żale do siebie, na to się zgadzam. Ale czyż to wystarczający powód dla p. de la Guillonnièra, aby wyliczając w dziejach wielkiego wieku literatury francuskiej prozaików, poetów, filozofów nawet Kartezjusza, nawet autora „Świętoszka,“ jakby chciał przekonać, że nienawidzi bardziej tych, którzy są mu bliżsi, pozwolił sobie na opuszczenie wielkiego imienia—Pascala?

A potym, przechodząc do wieku osiemnastego, czyż macie prawo wy, wychowawcy, nauczyciele ludu chrześcijańskiego, robić to, co uczynił p. de la Guillonnière, który pisze o Voltairze i o Rousseau: „nie mogę o nich wydać sądu: byłbym słusznie, czy niesłusznie posądzony o stronniczość: przytoczę lepiej sąd jednego z nich o drugim“ i nie daje dzieciom innego pojęcia o Voltairze, jak obelżywe zdanie Rousseau'a, oraz nie daje innego pojęcia o Rousseau, jak krytyka i złośliwy epigramat Voltaire'a? Czyż taką powinna być historja, ta historja pogodna, bezstronna? Czyż ci dwaj ludzie w tej samej chwili nawet, gdy miotali na siebie obelgi, zapytani o zdanie swe o przeciwniku, uważaliby przytoczone zdania za istotę swego poglądu? Nawet namiętna walka, nawet współzawodnictwo nie zaślepiłoby ich do tego stopnia, aby przekazali potomności wzajemne o sobie sądy w słowach obelgi. Zaiste, jeżeli w swych bibljotekach szkolnych ma się podobne książki, zalecane przez takie powagi, to należy być wyrozumiałym na błędy zawarte w naszych podręcznikach.

Nie zapoznaję tych pomyłek, nic niema trudniejszego, niż pisać historję, lub ją streszczać. Ale jakiż kierunek nieprzyjemnie uderza w naszych podręcznikach? Oto odznaczają się one wobec teraźniejszości—nadmiernym optymizmem.

## Bądźmyż sprawiedliwi dla przeszłości!

Nie chcę bynajmniej źle mówić o teraźniejszości; za małych uważam ludzi, nie umiejących w niej widzieć sił nagromadzonych przez potęgi przeszłości, oraz zarodku wielkich czynów na przyszłość. Nie zapoznaję więc chwili obecnej. Ale wszak przecie, to tylko jeden moment w pochodzie ludzkości. A jednak znaleść można w niektórych podręcznikach naszych coś z uwielbienia zbyt uprzejmego i uroczystego dla rzeczy dzisiejszych, które jest obelgą dla przeszłości i które osłabia może napięcie przyszłych czynów. Gdy czytam, że w przeszłości, w czasach monarchji bogaci mieszkali we wspaniałych pałacach, a biedni wegetowali w ciemnych norach, mam obawę, że dziecko ludu podążające do szkoły z takiej właśnie nory, jednej z tych, w któ-

rych muszą się gnieździć rodziny robotnicze, przez zaułki, graniczące z pięknemi bulwarami, zapyta niespokojnie: „a jak jest dzisiaj?“

Mam obawę, że nasi pisarze popełniają niesprawiedliwość, rzucając oskarżenie na całą epokę, za głód, który ją nawiedził i zapominają, że wynikał on nietyle z wad ówczesnego ustroju politycznego i społecznego, ale raczej z niedostateczności ówczesnych środków produkcji; pożałowania godnym jest zarzut, stawiany wiekom zeszłym za głód, wynikający ze stałej i powszechnej nędzy, podczas gdy przy całej obfitości i potędze dzisiejszych środków produkcji nie umiemy, czy nie chcemy oszczędzić ludziom tych ciężkicb przejść! Głód w Indjach, głód w Irlandji, w pełni dziewietnastego wieku! Zabójczy brak pracy w naszej kulturze przemysłowej! Oddawajmy hołd teraźniejszości, ale umiarkowanie i sprawiedliwie!

Niepodobna ciągle ferować tylko wyroki o zjawiskach historycznych. Rozumiem, że historyk, przytaczając fakty, nie może nie doszukiwać się przedewszystkim ich znaczenia dla układu stosunków chwili obecnej, nie podobna, aby w faktach tych nie podkreślał wszystkiego, co zapowiada i przygotowuje wielkie dzieła naszej epoki. Ale tym niemniej każda epoka winna być oceniana odrębnie, brana sama przez się, rozpatrywana z punktu widzenia jej środków, własnego, naturalnego układn jej warunków.

Należy od samego zarania naszych dziejów, od czasów owej Galji pogańskiej, która nawet jeszcze przed najściem Rzymu miała swą fizjonomję wyraźną, epoka po epoce, pokolenie po pokoleniu zastanawiać się, jakie istniały środki i sposoby działania, w jakiej kulturze pracował człowiek, z jakiemi walczył trudnościami i oddawać w ten sposób każdemu sprawiedliwość.

Jeżeli w ten sposób wykładacie historję, jeżeli tak pojmujecie jej ogniwa, tym samym oddajecie hołd wszystkiemu, co jest wielkie w epoce dzisiejszej; ułatwiacie dziecku zrozumienie wyników, zdobytych na drodze pochodu dziejowego, tłumaczące jego istotę; a jednocześnie uczycie je dopatrywać się wielkich ludzi i wielkich czynów w każdej epoce. Co do mnie, to Karol Wielki, umiejący w wieku ósmym utrzymać na powierzchni wody walące się światy, zda się stać na zawrotnej wysokości; gdy w 3 wieki później po tej strasznej próbie, jaką przeszedł nasz język, zepsuty, sprowadzony do roli bezdźwięcznego żargonu, niezdolnego wyrażać subtelniejsze myśli, po czasach chaosu feodalnego, który pochłonął Karolowe cesarstwo, spostrzegam w wieku dwunastym ukazanie się wielkich poematów, pisanych w języku pięknym, który utrzymał dźwięczność łaciny, a miał już sprawność wytwornego języka klasycznego—to podziwiam ten chaos, z którego wyłoniły się piękne linje porządku i wystrzeliły potężne ideje.

Ubolewam, że siły nie pozwalają mi rozwijać dalej tej analizy pochodu dziejowego, ale to ona właśnie, tak pojęta, pozwoli dzieciom poznawać Francję, Francję prawdziwą, Francję, która nie streszcza się w jednej epoce, w jednym dniu doby ubiegłej,

lub dzisiejszej, lecz Francję, która w całości swej, jest dziedziczką owych dni, owych nocy, blasków, zmierzchów, wzrostu i upadku, która poprzez cienie, światła tłumione i przewroty dąży do skąpania się całą pełnią w jasnych promieniach, których jeszcze nie umiała sprowadzić, ale które przeczuwa i zaczyna rozumieć.

A zatym, skoro (czegom, zdaje się, dowiódł) Kościół jeśli chce utrzymać swe istnienie, musi poddać się koniecznej ewolucji, idącej od wieków i uznać ostatecznie zupełną swobodę sumienia i pełnię praw demokracji, skoro, z drugiej strony, my, republikanie, mamy prawo nauczać o Francji nowożytnej, świeckiej, Francji Rewolucji, skoro możemy to robić najszerzej, najśmielej, najszlachetniej, gardząc płytkiemi i ciasnemi małostkami, skoro, nauczając w ten sposób, wlewamy w młode umysły szacunek dla przeszłości, dla wszystkich jej sił, jej poczynań, dla wszystkiego wielkiego, co stworzyła — jeśli udało mi się to wszystko wykazać, — wykazałem tym samym, że możliwą jest szkoła świecka, gdzie spotkałyby się wszystkie dzieci naszej Ojczyzny!

## Monopol nauczania.

Na zakończenie powiem słów parę i o tej kwestji. Nigdy nie wypowiadałem się—jak to twierdzą niektóre dzienniki—przeciwko monopolowi. Zwracałem tylko uwagę na dwa punkty.

Po pierwsze, że do obowiązków państwa może należeć organizacja służby narodowej nauczania publicznego. Pod służbą tą rozumiem szkołę, gdzie będą powołane wszystkie dzieci Francji. Twierdzę, że nie idzie tu ani o prawa państwa, ani o prawa rodzin, ale o prawa dziecka.

Prudhon, który był wielkim liberałem, a zarazem wielkim socjalistą, powiedział to z przekonaniem i naciskiem w słowach: „Dziecko ma prawo korzystać ze wszystkich promieni, idących ze wszystkich stron widnokręgu i do funkcji Państwa należy nie pozwolić komukolwiek powstrzymywać części tych promieni.“

Oto jak ta kwestja przedstawia się z punktu widzenia prawa. Dodać muszę, że nie zdaje mi się, aby państwo, wykonywując tę władzę wychowawczą, było tyranem. Nie sądzę również, aby kontrola obywatelska nad państwem miała być bezskuteczną. Przeciwnie, myślę, że może ona działać prawidłowo, tak że niema argumentów przeciw zasadzie samej, że nauczanie narodowe winno być zorganizowane dla wszystkich.

Po drugie, przyznawałem zawsze i powtarzam obecnie, że byłoby to prawo ostateczne, którego stosowania możnoby się było domagać tylko w tym razie, gdyby prawa dziecka były pod pozorami wolności, zagrożone tak wyraźnie i skandalicznie, że narzucałaby się konieczność uciekania się do środków ostatecznych.

Dodać muszę, że przed wzięciem się do rozwiązania kwestji szkolnej z tego punktu widzenia, przed rozszerzeniem zakre-

su nauczania państwowego, prawodawcy są obowiązani zreorganizować i ulepszyć to nauczanie. Jakżeż możemy pociągać do szkół z mocy prawa nowe kontyngensy młodzieży, jeżeli obecnie klasy są przepełnione, jeśli do jednej klasy wtłacza się po 60—70 uczniów? Jakżeż możemy to uczynić, skoro nie zdobywamy się na odwagę posunięcia do 14-go roku życia przymusu szkolnego? Czyż mamy prawo o tym mówić, skoro nie staramy się dać nauczycielom szkół początkowych takiej kultury, która pozwoliłaby na prowadzenie oświaty szerszej i prawdziwie nie stronniczej? Jakże oni mogą być zdolni do zdobycia i rozwijania w sobie tej kultury, skoro upadają pod ciężarem nadmiernej pracy.

Na te kwestje powinni prawodawcy zwrócić swą uwagę, jak na wszystkie doniosłe problematy społeczne, ograniczając nieco dzień pracy, udzielając robotnikom częściowego wypoczynku w sobotę i dając, za wzorem Anglji, rodzicom robotniczym możność prowadzenia dzieci w soboty w godzinach popołudniowych na rozrywki wyższej kultury.

Takie to zagadnienia powinny zaprzątać prawodawców. I tu, gdy kwestja szkolna łączy się z kwestją społeczną, nie stanowi to dla nas niespodzianki. Obie one są w najściślejszym związku. Świeckość wychowania i postęp społeczny, to dwie formuły, nie dające się rozerwać. Nie zapomnimy ani o jednej, ani o drugim i jako republikanie socjaliści walczyć będziemy o obie... [1])

---

[1]) Redakcja, nie podzielając wszystkich poglądów mówcy umieściła jego mowę dla pięknych myśli, wypowiedzianych w artystycznej formie.

---

# Od Redakcji.

Ogłoszenie sprawozdania rocznego z działalności P. Ż. N., jak również z Ogólnego Zebrania i Zjazdu Delegatów uległo w tym roku zwłoce z przyczyny od redakcji niezależnych i zostanie umieszczone w numerze następnym (październikowym) Nowych Torów.

## Z Polskiego Związku Nauczycielskiego.

# KALENDARZYK

### Posiedzeń Zarządu i Zebrań Sekcyjnych

**w P. Z. N. na drugie półrocze 1910.**

| Sekcja | Dzień | Październik | Listopad | Grudzień |
|---|---|---|---|---|
| Pedagogiczna | Wtorek | 18, 25 | 8, 22 | 6, 20 |
| Przyrodniczo-matematyczna | Czwartek | 13, 27 | 10, 24 | 22 |
| Języka Polskiego | Czwartek | 6, 20 | 3, 17 | 1, 15 |
| Połączone sekcje | Sobota | 22 | 19 | 17 |
| Zarząd | Poniedziałek | 17, 31 | 14, 21 | 2, 12, 17 |

# Książki nadesłane do Redakcji „Nowych Torów.“

Nakładem „Księgarni Polskiej“ wyszły następujące dzieła:

**Fr. Gensówna.** Swit... Obrazek współczesny do grania na przedstawieniach włościańskich w 3-ch odsłonach.

**Jadwiga Omańkowska.** W chacie wielkopolskiej. Obrazek do przedstawienia ludowego w 2-ch odsłonach.

**Antoszka.** Dobre przykłady.

**St. Ambroziewiczowa.** Stanisław Staszyc, jego życie i czyny. Z portretami i rysunkami.

**Stanisław Dąbrowski** — 1410 — 1910. Bój Grunwaldzki.

**Stanisław Kozicki.** Bułgarja współczesna.

**Ludwik Włodek.** Polacy w Paranie.

**R. M.** Kłosy, książka do czytania dla starszej dziatwy.

**St. Brzósko.** Zgnilec u pszczół, jego leczenie i zapobieganie.

**Weryho.** Cztery pory roku. Nakładem księgarni M. Arcta. Warszawa, 1910 r.

---

Redaktor i Wydawca: *A. Szczepaniakowa.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa. Hoża 64.